











Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

100. Heft.

Schillers Briefe

über

die ästhetische Erziehung

des

Menschen.

Rede, gehalten zum Geburtstag S. K. H. des Grofsherzogs Karl Alexander im Seminar zu Weimar.

Von

Karl Muthesius.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1897.

Preis 1 M.

Schillers Briefe

über

die ästhetische Erziehung

des

Menschen.

Rede, gehalten zum Geburtstag S. K. H. des Großherzogs Karl Alexander im Seminar zu Weimar.

Von

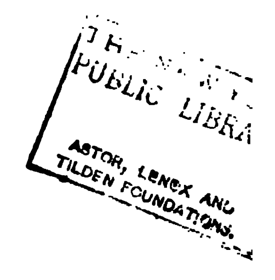
Karl Muthesius.

Pädagogisches Magazin. Heft 100.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1897.

Meinem Bruder Hermann.



In des Herzens heilig stille Räume
Mufst Du fliehen aus des Lebens Drang.
Freiheit ist nur in dem Reich der Träume,
Und das Schöne blüht nur im Gesang.

Wie aus einer andern, glückseligen Zeit klingt dies Dichterwort an unser Ohr. Unser Leben verläuft mitten im aufgeregten Getriebe unversöhnter Tagesmeinungen, in dem leidenschaftlichen Streite politischer, sozialer und religiöser Gegensätze, in dem Lärm und der Hast des Zeitalters der Maschinen und Eisenbahnen. Wie wohlthätig empfinden wir's da, wenn unser Geist auf kurze Zeit sanft entführt wird aus dieser Welt des Stoffes, die mit brutaler Gewalt ihr Recht geltend macht, in das Reich der Ideale, wo die Freiheit wohnt.

Welche Stunde aber könnte sich besser eignen zu solcher Erhebung, als die, welche uns heute in festlicher Vereinigung zusammengeführt hat. Denn in der Person unseres erhabenen Landesfürsten sehen wir die Verkörperung idealer Anschauung, idealer Gesinnung, idealen Strebens. Wie er, der die Schwelle des Alters längst hinter sich hat, an der sonst dem Leben der meisten Menschen ein Ziel gesetzt ist, mit staunenswerter Elasticität im wahren Sinne des Wortes unter uns wandelt, eine künstlerisch empfindende, eine künstlerisch wirkende Persönlichkeit: so ruft er, der Enkel Karl Augusts, in dessen jugendliche Phantasie noch der leuchtende Genius *Goethes* hineinschimmerte, die Erinnerung an jene klassische Zeit wach, da die gesitteten und gebildeten Völker des ganzen Erdballs den Stimmen von Weimar lauschten, da die leisere Welle der Ilm manches unsterbliche Lied hörte.

Eine hehre Gestalt aus dieser Zeit, gleich grofs und erhaben durch die Tragik des Lebensschicksals und durch gewaltige Schwungkraft des Geistes, geschmückt mit dem unverwelklichen Lorbeer des Dichters und zugleich des Denkers, möge uns heute zum Führer dienen auf dem Ausflug in die Welt der Schönheit und Freiheit: die Gestalt *Schillers.* Wir dürfen uns gern seiner Führung anvertrauen, »denn er ist unser,« wir alle, grofs und klein, haben oft schon seines Geistes reinen Hauch verspürt, wir fühlten uns alle schon

»von seiner Kraft durchdrungen
In seinem Kreise willig festgebannt,«

er ist

»Mit allem, was wir schätzen, eng verwandt.«

Während uns aber bisher wohl meist der Dichter *Schiller* in weihevollen Augenblicken das Herz eröffnete, möge uns heute der Denker den Tiefsinn seiner Gedanken erschliefsen.

Es bedarf kaum einer besonderen Rechtfertigung, wenn ich die festliche Stunde dazu verwende, die Aufmerksamkeit auf *Schiller* den Philosophen zu lenken.[1]) Denn erst

---

[1]) Zur Säkularfeier von *Schillers* Geburtstag hatte die Kaiserliche Akademie der Wissenschaften zu Wien ein Preisausschreiben erlassen, betreffend eine Darstellung des Verhältnisses *Schillers* zur Wissenschaft. Der Preis wurde der gründlichen und umfassenden Arbeit *Tomaschcks* (Schiller in seinem Verhältnis zur Wissenschaft, Wien 1862) zuerkannt. Ein Jahr darauf veröffentlichte *Twesten* unter dem gleichen Titel (Berlin 1863) seine damals eingereichte, aber nicht preisgekrönte Schrift. Erst nach dem Tode des Verfassers gab *Brasch* die Bearbeitung heraus, die bei dieser Gelegenheit *Überweg* unter dem Titel »Schiller als Historiker und Philosoph« (Leipzig 1884) dem gleichen Thema gewidmet hatte. Die beiden zuerst genannten Schriften bilden den Anfang einer langen Reihe von Arbeiten, in denen seitdem die wissenschaftliche und namentlich die philosophische Bedeutung *Schillers* ans Licht gezogen worden ist. Den einen durchschlagenden Erfolg hatten gleich damals die Veröffentlichungen von *Tomaschek* und *Twesten*, dafs selbst die Fachphilosophen, die bis dahin fast ausnahmslos, wie sich *Danzel* in seiner gründlichen Kritik der ästhetischen Partieen des *Schiller-Körner*schen Briefwechsels (Wiener Jahrbücher der Litteratur 1848,

der Einblick in seine philosophische Geistesarbeit vervollständigt uns die Anschauung seiner ganzen Persönlichkeit. Und wenn auch die Macht seines dichterischen Genius allein von jeher stark genug gewesen ist, in der Brust der Jugend das heilige Feuer jeder edlen Begeisterung zu entzünden, so fühlen wir Gereifteren doch erst in der Versenkung in seine philosophischen Schriften, die uns auf jedem Blatte den tiefen sittlichen Ernst seines Wesens und die sittliche Energie seines dichterischen Schaffens offenbaren, den ganzen Inhalt der schönen Worte, die ihm sein großer Freund in jener rührenden Trauerode nachsang:

»Hinter ihm, in wesenlosem Scheine
Lag, was uns alle bändigt, das Gemeine.«

Dazu kommt für uns nach der Eigentümlichkeit unseres Lebensberufes noch ein besonderer Grund. *Schiller* hat es zwar ausdrücklich abgewiesen, als Lehrer angesehen zu werden; wer ihn als solchen schätzen wolle, schreibt er an *Fichte*,[1]) der verkenne ihn ganz, dazu habe weder die Natur ihn berufen, noch sein Bildungsgang befähigt. Der Lehrer müsse gelehrt sein, und es gäbe vielleicht unter allen Schriftstellern, wenigstens im

---

wieder abgedruckt in *Danzels* gesammelten Aufsätzen, herausgegeben von *Otto Jahn*) treffend ausdrückt, »die ästhetischen Versuche *Schillers* als zweideutige Mitteldinge zwischen Wissenschaft und Rhetorik betrachtet hatten«, zugeben mußten, den Philosophen *Schiller* verkannt zu haben.

[1]) Am 3. und 4. August 1795, Briefwechsel mit *Fichte* S. 54 f. Zwei Jahre vorher, kurz nach der Geburt seines ersten Sohnes, war ihm unter dem Drucke der Sorge für seine und seiner Familie Zukunft die Stelle eines Instruktors bei dem jungen Erbprinzen von Weimar, der damals 10 Jahre alt war, begehrenswert erschienen. Nur seine Kränklichkeit hielt ihn davon ab, sich um die Stellung zu bewerben, die ihm eine »sehr erträgliche Existenz« verschaffen würde. »Es wäre kein übler Posten bei unserem Prinzen, auch für künftige Hoffnungen, die mir jetzt, da ich ein Kind habe, weniger gleichgiltig sind.« Brief an *Körner* vom 4. Oktober 93. (Briefwechsel zwischen *Schiller* und *Körner*, herausgegeben von *Ludwig Geiger*. Stuttgart, Cotta. Bd. III, S. 98.)

philosophischen Felde, keinen, der es in so geringem Grade sei, wie er.[1]) Die Ausübung seiner Lehrthätigkeit in Jena hat ihm thatsächlich niemals volle innere Befriedigung gewährt.[2]) Und doch, wenn man führende Geister des Volkes in neuerer Zeit mit Vorliebe als Erzieher bezeichnet hat, so verdient kaum einer mit mehr Recht diesen Ehrennamen als er und zwar nicht nur wegen der emporziehenden Kraft seiner Persönlichkeit, sondern auch wegen der pädagogischen Richtung seiner ästhetisch-philosophischen Schriften. Wie sich sein ästhetisches Hauptwerk, dessen Inhalt uns heute näher beschäftigen soll, schon durch den Titel als ein pädagogisches ankündigt, so sind aus allen seinen Abhandlungen die fruchtbarsten pädagogischen Anregungen zu schöpfen,[3]) und ich kann nur dem lebhaften Bedauern darüber Ausdruck geben, daſs es nicht möglich ist, in der kurzen Zeit einer flüchtigen Stunde den ganzen Reichtum des Schatzes zu heben.

Endlich ist ein dritter, mehr äuſserer Grund für die Wahl des Stoffes zu unserer Betrachtung anzuführen.

Zwei Gedichte begrenzen den Zeitraum, der im engeren Sinne die philosophische Periode *Schillers* genannt wird: vor dem Eingang stehen die Künstler aus dem Jahre 1789, vor dem Ausgang das »Ideal und Leben« aus dem Jahre 1795. Mit dem ersten Gedicht hat sich *Schiller* in diese Periode hinein philosophiert, mit dem zweiten

---

[1]) »Die Herren wissen alle nicht, wie wenig Gelehrsamkeit bei mir vorauszusetzen ist.« Brief an *Körner* vom 15. Dez. 1788. a. a. O. Bd. I, S. 288. Vgl. auch den Brief an *Goethe* vom 31. Aug. 1794, in dem *Schiller* gesteht, daſs bei ihm »kein groſser materialer Reichtum von Ideen« zu erwarten sei, vielmehr »Armut an allem, was man erworbene Kenntnisse nennt.« (Briefwechsel zwischen *Schiller* und *Goethe*, herausgegeben von *R. Boxberger*. Stuttgart, Spemann. Bd. I, S. 20.)

[2]) Vgl. u. a. nur die Briefe an *Körner* vom 15. Dez. 1788, 17. Jan., 10. Nov., 23. Nov., 12. Dez. 1789, 16. Mai 1790, a. a. O. Bd. I, S. 288, Bd. II, S. 9, 94, 98, 103, 137.

[3]) Vgl. *Kühnemann*, *Kants* und *Schillers* Begründung der Ästhetik (München, 1895) besonders S. 110 f: Der Erziehungsgedanke.

aus ihr wieder herausgedichtet und nun in der Ausübung seines eigentlichen Berufes, nachdem sein Genie durch die strenge Schule wissenschaftlichen Denkens die höchste Läuterung erfahren, der Welt jene unsterblichen Meisterwerke geschenkt, die seinen Ruhm unvergänglich machen. So feiern wir also in dem letzten Dezennium des zu Ende gehenden Jahrhunderts das säkulare Andenken *Schillers* des Philosophen.

Doch ist die eben angedeutete Abgrenzung nicht so zu verstehen, als ob *Schiller* vor dem Jahre 1789 der Philosophie fern gestanden habe. Schon in seiner Jugendentwickelung machen sich vielmehr zwei Eigenschaften, eine ästhetisch-philosophische und eine ethische bemerkbar, die in dem Gange seiner künstlerischen Ausbildung immer deutlicher und nachdrücklicher hervortreten: einesteils die Neigung, sich selbst begriffliche Rechenschaft zu geben über Ursprung und Wesen seines dichterischen Schaffens und anderenteils das Streben, die moralischen Wirkungen der Kunst zu ergründen. Namentlich diese zweite Eigenschaft wurde bald der ausgeprägte Grundzug seines Wesens: er war so tief vom Geiste des Sittlichen durchdrungen, dafs er, man möchte sagen, fast unabsichtlich überall in seiner Theorie davon geleitet wurde.

So hören wir ihn, aus der Sitte strenger Zucht, die im Vaterhause geübt wurde, entlassen, schon auf der Karlsschule reden über »Die Tugend in ihren Folgen betrachtet«, oder über die Frage: »Gehört allzu viel Güte, Leutseligkeit und Freigebigkeit zur Tugend?« [1]) Und

---

[1]) Über *Schillers* Jugendbildung, namentlich über den schon früh hervortretenden Hang zum Philosophieren und den philosophischen Unterricht, den *Schiller* auf der Karlsschule erhielt, berichtet mit besonderer Ausführlichkeit *Überweg,* a. a. O. S. 1—43. Welcher Wert in der Karlsschule der Philosophie zuerkannt wurde, ist aus der interessanten, auf Quellen beruhenden Angabe *Weltrichs* (*Schiller,* die Geschichte seines Lebens und Charakteristik seiner Schriften) zu entnehmen, dafs im Lehrplan des Jahres 1775 in der Abteilung *Schillers* 15 Stunden wöchentlich der Philosophie und Redekunst gewidmet waren.

mitten in dem aufreibenden Kampfe ums Dasein, in den das Schicksal den zum Manne heranreifenden Jüngling stürzte, in wirtschaftlichem Elend, in drückenden Schulden und bitteren Nahrungssorgen, die die angestrengteste, auch während der Nacht anhaltende Arbeit mit der unermüdlichen, spärlich bezahlten und von der Freibeuterei des Nachdrucks geplünderten Feder kaum zu lindern vermochte, denkt er nach über den moralischen Nutzen der Schaubühne, legt in den philosophischen Briefen »das Glaubensbekenntnis seiner Vernunft« nieder und macht in den philosophischen Gesprächen im Geisterseher den Versuch, eine auf sich selbst beruhende Moralität neu zu begründen.

Wie mufsten in einem so auf das Sittliche abgestimmten Gemüte die in die damalige Zeit fallenden philosophischen Entdeckungen des grofsen Weisen von Königsberg wirken. In *Kants* praktischer Philosophie, in der Grundlegung zur Metaphysik der Sitten und der Kritik der praktischen Vernunft, fand *Schiller* in der klarsten Durchsichtigkeit wissenschaftlicher Begründung, wonach er selbst gesucht, was er selbst bisher mehr geahnt, als klar erkannt. Mit fester Hand war hier die flache Glückseligkeitslehre zerstört, »die die unwürdige Gefälligkeit der Philosophen dem schlaffen Zeitcharakter zum Kopfkissen untergelegt hatte.« Hier war »die gesunde Vernunft aus der philosophierenden wieder hergestellt«. »Aus dem Sanktuarium der reinen Vernunft brachte *Kant* das bekannte und doch den Menschen fremd gewordene Moralgesetz und stellte es in seiner ganzen Heiligkeit auf vor dem entwürdigten Jahrhundert.« [1])

Wie die ethischen, so fanden nicht minder die ästhetischen Studien *Schillers* durch *Kant* nachdrückliche Förderung. In der Kritik der Urteilskraft hatte *Kant* das System seiner Ästhetik entwickelt. »Sein Buch reifst mich

---

[1]) Anmut und Würde, Werke, herausgegeben von *Maltzahn* (*Hempel*sche Ausgabe). Tl. XV, S. 198, 201.

hin,« schreibt *Schiller* an *Körner*,[1]) »durch den lichtvollen, geistreichen Inhalt und hat mir das gröſste Verlangen beigebracht, mich nach und nach ganz in seine Philosophie hineinzuarbeiten«.

Beinahe fünf Jahre seines Lebens widmete *Schiller* dem Studium der Kantischen Philosophie,[2]) und was ihm diese fünf Jahre gewesen, spricht er selbst in einem Brief an *Kant* aus: »Nehmen Sie schlieſslich noch die Versicherung meines lebhaften Dankes für das wohlthätige Licht an, das Sie meinem Geiste angezündet haben — eines Dankes, der wie das Geschenk, auf das er sich gründet, ohne Grenzen und unvergänglich ist.«[3])

---

[1]) Brief vom 3. März 1791, a. a. O. Bd. II, S. 172.

[2]) Gleichsam als Neujahrsgeschenk für sich selbst hatte *Schiller* 1792 den erneuten Vorsatz gefaſst, sich in die Kantische Philosophie einzuarbeiten. »Mein Entschluſs ist unwiderruflich gefaſst, sie nicht eher zu verlassen, als bis ich sie ergründet habe, wenn mich dieses auch drei Jahre kosten sollte.« (Brief an *Körner* vom 1. Jan. 1792, a. a. O. Bd. II, S. 217.) Das Verhältnis *Schillers* zu *Kant* bildet den Hauptgedanken aller Schriften, die *Schillers* wissenschaftliche Bedeutung erörtern. Am ausführlichsten berichten über dieses Verhältnis *Tomaschek* (a. a. O. S. 140 f.) und aus der neueren Zeit *Kühnemann*, Die Kantischen Studien *Schillers*, Marburg 1889, *Kühnemann*, *Kants* und *Schillers* Begründung der Ästhetik, München 1895, S. 72 f.

[3]) Brief an *Kant* vom 13. Juni 1794, *Kirchmann*, *Kants* vermischte Schriften und Briefwechsel S. 527. — Oft ist der wohlthätige Einfluſs von *Schillers* philosophischer Bildung auf seine Dichtungen in Abrede gestellt worden. Allerdings hat *Schiller* »die Kantische Philosophie niemals ihrer selbst wegen als letzten Zweck seiner Thätigkeit studiert« (*Gödicke*, Einleitung zu *Schillers* Werken, vierbändige Ausgabe, Stuttgart, Cotta, 4. Bd., S. XI), ja es giebt Äuſserungen von ihm, in denen er selbst seine philosophische Bildung für sein dichterisches Schaffen als wenig wohlthätig bezeichnet. So legt er in einem Briefe an *Rochlitz* (vom 16. April 1801, mitgeteilt von *Ueberweg*, a. a. O. S. 267) seinen philosophischen Arbeiten und Studien keinen höheren Wert bei, »als daſs sie eine Stufe seines Nachdenkens und Forschens und eine vielleicht notwendige Entladung der metaphysischen Materie, die in uns allen steckt, bezeichnen.« *Körner* gesteht er (Brief vom 25. Mai 1792 a. a. O. Bd. II, S. 232), daſs es doch nur die Kunst selbst sei, worin er

Es lag in *Schillers* Eigentümlichkeit, von einem grofsen Geiste neben sich nie in dessen Kreis hinübergezogen, dagegen in dem eigenen, selbstgeschaffenen durch einen solchen Einflufs auf das mächtigste angeregt zu werden. So stand er auch *Kant* gegenüber, nicht nur aufnehmend und bewundernd, sondern innerlich verarbeitend und gestaltend. Die Einwirkung des Geistesgewaltigen war für

---

seine Kräfte fühle, in der Theorie müsse er sich immer mit Prinzipien plagen, da sei er nur ein Dilettant. Die Kritik habe ihm in der That Schaden zugefügt, »denn die Kühnheit, die lebendige Glut, die ich hatte, ehe mir noch eine Regel bekannt war, vermisse ich schon seit mehreren Jahren. Ich sehe mich jetzt erschaffen und bilden, ich beobachte das Spiel der Begeisterung, und meine Einbildungskraft beträgt sich mit minder Freiheit, seitdem sie sich nicht mehr ohne Zeugen weifs.« *Humboldt* gegenüber (Brief vom 27. Juni 1798, Briefwechsel zwischen *Schiller* und *Humboldt*, herausgegeben von *Munker*, Stuttgart, Cotta, S. 259 f.) hielt er es für fraglich, ob die Kunstphilosophie dem Künstler überhaupt etwas zu sagen habe. »Ich erfahre täglich, wie wenig der Poet durch allgemeine Begriffe bei der Ausübung gefördert wird, und wäre in dieser Stimmung zuweilen unphilosophisch genug, alles, was ich selbst und andere von der Elementarästhetik wissen, für einen einzigen empirischen Vorteil, für einen Kunstgriff des Handwerks hinzugeben.« An *Goethe* schreibt er (Brief vom 7. Jan. 1795 a. a. O. Bd. I, S. 46): »Ich kann Ihnen nicht ausdrücken, wie peinlich mir das Gefühl oft ist, von einem Produkt dieser Art (*Goethes* Wilhelm Meister) in das philosophische Wesen hineinzusehen. Dort ist alles so heiter, so lebendig, so harmonisch aufgelöst und so menschlich wahr, hier alles so strenge, so rigid und abstrakt, und so höchst unnatürlich, weil alle Natur nur Synthesis und Philosophie Antithesis ist. . . . . Soviel ist gewifs, der Dichter ist der einzige wahre Mensch, und der beste Philosoph ist nur eine Karikatur gegen ihn.« Auch in späteren Jahren (Brief vom 10. Dez. 1804) behauptet er *Körner* gegenüber, dafs das Theoretisieren sich nicht mit der Ausübung vertrage.

Aber alle diese Äufserungen dürfen doch nur in der Beschränkung verstanden werden, die in dem Zusammenhange liegt; denn wie sehr *Schiller* auf der anderen Seite doch die Klarheit schätzte, die ihm seine philosophischen Studien verliehen, spricht er *Humboldt* gegenüber aus, dem er bei der Übersendung des Gedichtes »Das Ideal und das Leben« schreibt (Brief vom 9. Aug. 1795 a. a. O. S. 74): »Es ist gewifs, dafs die Bestimmtheit der Begriffe dem Geschäft der Einbildungskraft unendlich vorteilhaft ist. Hätte ich nicht den sauren

ihn keine Gefahr, sie wurde im Fortgang seiner Entwickelung zur eigenen That.

Eine Reihe von Abhandlungen, die zwar Kantischen Einflufs verraten, aber doch dabei durchaus selbständigen, Schillerschen Geist atmen — [die bedeutendsten, nicht nur dem Umfange, sondern auch dem inneren Werte nach sind: Über Anmut und Würde und Über naive und sentimentalische Dichtung —] geben Zeugnis hiervon. Im Zusammenhange als Ganzes hat er schliefslich seine philosophisch-ästhetische Theorie in seinem letzten theoretischen

---

Weg durch meine Ästhetik geendigt, so würde dieses Gedicht nimmermehr zu der Klarheit und Leichtigkeit in einer so difficilen Materie gelangt sein, die es wirklich hat.« Ähnlich schreibt er an *Goethe* (Brief vom 16. Okt. 1795 a. a. O. Bd. I, S. 95): »Soviel habe ich nun aus gewisser Erfahrung, dafs nur strenge Bestimmtheit der Gedanken zu einer Leichtigkeit verhilft. Sonst glaubte ich das Gegenteil und fürchtete Härte und Steifigkeit. Ich bin jetzt in der That froh, dafs ich mir es nicht habe verdriefsen lassen, einen sauren Weg einzuschlagen, den ich oft für die poetisierende Einbildungskraft verderblich hielt.« Und die erste der angeführten Aussagen an *Körner* ergänzt er selbst dahin: »Bin ich aber erst so weit, dafs mir Kunstmäfsigkeit zur Natur wird, wie einem wohlgesitteten Menschen die Erziehung, so erhält auch die Phantasie ihre vorige Freiheit zurück und setzt sich keine anderen als freiwillige Schranken.« Er ist so weit gekommen, die Kunstmäfsigkeit ist ihm zur Natur geworden. Das hat kein geringerer anerkannt, als der feinsinnige *W. v. Humboldt*, der die Künstlerindividualität *Schillers* zum Gegenstande anhaltender und liebevoller Beobachtung gemacht hat. (Vgl. *Ueberweg* a. a. O. S. 255 f.) In den Vorerinnerungen über *Schiller* und den Gang seiner Geistesentwickelung, die er dem »Briefwechsel« vorausschickte und die das Schönste und Geistvollste enthalten, was jemals über *Schiller* geschrieben worden ist, bezeichnet er gerade als das Charakteristische von *Schillers* Persönlichkeit »das wunderbare Phänomen der Vereinigung von Dichtergenie und intellektueller Gröfse« (a. a. O. S. 24). Vergleiche unter vielen anderen auch *Palleske* (*Schillers* Leben, Bd. II, S. 269), der das Hauptverdienst *Schillers* ebenfalls in der in seiner Persönlichkeit zum Ausdruck kommenden Vermittelung des denkenden und schaffenden Geistes sieht. »In dieser That, welche ihn zu den gewaltig bewufsten, unbedingt wirkenden Reformatoren stellt, ist er gröfser als *Goethe* und *Shakespeare*.«

Werke dargestellt, den Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen. Durch diese Briefe, sein wissenschaftliches Hauptwerk, ist der Dichterphilosoph wie zum wirksamsten Verbreiter der Kantischen Moralphilosophie, so auch zum Begründer einer neuen Ästhetik geworden.[1])

Bevor ich es unternehme, den Inhalt der Briefe wiederzugeben, möchte ich einen kurzen Blick auf ihre Entstehungsgeschichte werfen.

Im Mai 1789 war *Schiller* nach langjährigem, ruhelosen Wanderleben nach Jena übergesiedelt, um als aufserordentlicher Professor der philosophischen Fakultät die Lehrthätigkeit auszuüben, zu der die fürstlichen Erhalter der Hochschule seinem Wunsche gemäfs ihn berufen hatten. Auch die Sehnsucht nach ehelichem Glück und einer geordneten Häuslichkeit, hatte durch seine Vermählung mit Charlotte von Lengefeld im Februar 1790 endlich die schönste Erfüllung gefunden. Zum erstenmale warf die Sonne ihre freundlichen Strahlen in sein mühevolles Kämpferleben. Die glücklichste, von häuslicher Befriedigung, Frühlingslust und Freude am Schaffen beseelte Stimmung sprüht jetzt aus seinem Wesen.[2])

Doch nicht ein volles Jahr ist es ihm vergönnt, sich dieses Glückes zu freuen. Mit grausamer Hand zerstört das Schicksal die kaum empfundene Behaglichkeit des Daseins und entreifst ihm das erste aller Lebensgüter, die Gesundheit, für immer. Von der schrecklichen Brustkrankheit, die ihn während eines Aufenthalts in Erfurt

---

[1]) Vgl. über den wissenschaftlichen Wert der Briefe besonders *R. Zimmermann*, Ästhetik, I. (geschichtlicher) Teil, S. 493, 520. Eine ausführliche Analyse der Briefe, die allerdings durch neuere Arbeiten überholt worden ist, gab zuerst *Hoffmeister* in seinem vorzüglichen, jetzt aber zum Teil veralteten Werke: *Schillers* Leben, Geistesentwickelung und Werke, III. Tl., S. 24 f. Mit Einleitung und Anmerkungen wurden die Briefe herausgegeben von *Jung* (Leipzig, Teubner).

[2]) Vgl. die Briefe an *Körner* vom 15. April, 16. Mai 1790; a. a. O., Bd. II, S. 132, 137.

in den Weihnachtsferien 1790 überfiel, ist er nie wieder vollständig genesen. Die Gefahr des Todes, die ihn wiederholt umschwebte, ging zwar vorüber; aber er erwachte nur zu neuem Leben, »um mit geschwächten Kräften und verminderten Hoffnungen den Kampf mit dem Schicksale zu wiederholen,«[1]) neue Sorgen umwölkten seine Seele und schreckten ihn mit einer finsteren, traurigen Zukunft.

Da kam unerwartet Hilfe aus dem Norden. In Kopenhagen lebte ein ihm unbekannter Kreis begeisterter Verehrer. An der Spitze dieser Schillergemeinde standen der Erbherzog, späterer Herzog *Friedrich Christian von Schleswig - Holstein - Augustenburg* und der dänische Finanzminister Graf *Schimmelmann*, den Mittelpunkt aber bildete der Dichter *Baggesen*, der im Sommer 1790 *Schiller* in Jena aufgesucht hatte. Diese edlen Männer vereinigten sich, als die Kunde von der Krankheit und Notlage *Schillers* zu ihnen gedrungen war, zu einem gemeinsamen Schreiben an den Dichter, in welchem sie ihm »mit ehrerbietiger Schüchternheit, welche uns die Delikatesse Ihrer Empfindungen einflöſst«,[2]) für drei Jahre, damit er sich einige Zeit der vollsten Ruhe überlassen könne, ein jährliches Ehrengeschenk von tausend Thalern anboten.

Es verdient, an dem heutigen Tage hervorgehoben zu werden, daſs der Verfasser jenes Briefes, in dem sich freimütige Begeisterung für den Dichter des Karlos und Posa mit edler Feinfühligkeit und rührendem Zartsinn vereinigen, der Urgroſsvater der hohen Frau ist, deren Haupt jetzt die Krone der deutschen Kaiserin schmückt.

Die Annahme der Ehrengabe[3]) ermöglichte es dem

---

[1]) Brief an *Baggesen* vom 16. Dez. 1791; Siehe *Max Müller*, *Schillers* Briefwechsel mit dem Herzog Friedrich Christian von Schleswig-Holstein-Augustenburg, Berlin 1875, S. 25.

[2]) *Max Müller*, a. a. O. S. 17.

[3]) Sie betrug in preuſsischer Münze 1200 Thaler und wurde nicht, wie versprochen, drei, sondern vier Jahre (1792—1796) aus-

Dichter nicht nur, zur Wiederherstellung seiner Gesundheit sich die nötige Mufse zu gönnen, sondern auch einen längst gehegten Lieblingswunsch endlich auszuführen, die Reise in die Heimat, die ihn zehn Monate lang (vom 2. Aug. 1793 bis zum 15. Mai 1794) von Jena fern hielt. Zugleich aber fühlte er sich verpflichtet, dem hochherzigen Prinzen von Augustenburg eine Gegengabe zu widmen. In einer Reihe von Briefen, die teils in Jena, teils in Ludwigsburg geschrieben wurden, entwickelte er ihm seine Theorie des Schönen. Bereits am Anfang des Jahres 1793 war er mit dem Plane beschäftigt, unter dem Namen »Kallias oder über die Schönheit« seine Theorie im Zusammenhang darzustellen; der Plan ist nicht zur Ausführung gekommen, aber die Grundgedanken sind uns in mehreren inhaltreichen Briefen an *Körner* erhalten.[1])

Die Briefe an den Herzog von Augustenburg waren durch den Schlofsbrand in Kopenhagen im Februar 1794 vernichtet worden. Der Herzog hatte den lebhaften Wunsch, dafs der Verfasser den Inhalt derselben aus seinen Abschriften wiederherstellen möge. Nach seiner Rückkehr nach Jena unterzog sich *Schiller* dieser Aufgabe; aber die Briefe genügten ihm jetzt nach Inhalt und Form nicht mehr, und er entschlofs sich deshalb zu einer vollständigen Umarbeitung und Erweiterung.[2]) So erhielten die Briefe die Fassung, in der sie im Jahre 1795 in den Horen veröffentlicht wurden, und in der sie in *Schillers* Werke übergegangen sind.

---

gezahlt; vgl. den Brief *Schillers* an den Herzog vom 5. Febr. 1796, *Max Müller*, a. a. O. S. 72. Ferner auch *K. Fischer, Schiller* als Philosoph, II. Aufl., Heidelberg 1892, Bd. II, S. 15.

[1]) Die Wichtigkeit dieser Briefe an *Körner* für *Schillers* Ästhetik hat zuerst ausführlich erörtert *Tomaschek*, a. a. O. S. 154 f. Neuerdings hat *Berger* (»Die Entwickelung von *Schillers* Ästhetik«, Weimar 1894) ausführlich und überzeugend den grundlegenden Wert des Kallias für *Schillers* Theorie nachgewiesen; vgl. besonders S. 106 ff.

[2]) Vgl. *Schillers* Brief an den Herzog vom 20. Jan. 1795, *Max Müller* a. a. O. S. 49.

Der Umarbeitung geht ein erneutes gründliches Studium *Kants* voraus; die Gedanken werden in die strengeren Formen philosophischer Schulbegriffe umgegossen, Anklänge an *Fichte*sche Ideen machen sich bemerkbar,[1]) an den Vorstudien und der endgiltigen Abfassung nimmt der in demselben Jahre nach Jena übergesiedelte *W. v. Humboldt* thätigen Anteil; [2]) beim Niederschreiben schwebt *Schiller* die Persönlichkeit *Goethes*, mit dem er eben den Freundschaftsbund geschlossen, als ästhetisches Ideal vor.[3])

Dreimal hat demnach *Schiller* dieselbe Grundidee in seinen Briefen an *Körner*, an den Herzog von Augustenburg, von denen neuerdings durch das Auffinden einer Abschrift der Urtext bekannt geworden ist,[4]) und an die

---

[1]) Vgl. die Anmerkung zum IV. Brief, Werke, XV, S. 351. *Fichte* war Ende 1793 an Stelle des nach Kiel abgegangenen Kantianers *Reinhold* nach Jena berufen worden. *Schiller* hatte schon früh *Fichtes* philosophisches Genie erkannt und meinte, er würde dem Gehalt des Geistes nach *Reinhold* mehr als ersetzen (Brief an *Körner* vom 4. Okt. 1793, a. a. O. III. Bd., S. 98). *Fichte* hatte von *Schillers* philosophischen Arbeiten eine sehr hohe Meinung; wenn *Schiller*, äufserte er sich gegen *Humboldt*, in seinem System zur Einheit käme, so sei von keinem anderen Kopfe so viel und schlechterdings eine neue Epoche der Philosophie zu erwarten (Brief *Humboldts* an *Schiller* vom 22. Sept. 1794, a. a. O. 64). Vgl. über das Verhältnis der beiden Männer den von *Fichtes* Sohn herausgebenen Briefwechsel, besonders aber *Tomaschek* a. a. O. S. 402 und aus der neueren Zeit *Kühnemann*, *Kants* und *Schillers* Begründung der Ästhetik (München 1895) S. 176 f.

[2]) Vgl. die Einleitung *Munkers* zu dem Briefwechsel zwischen *Schiller* und *Humboldt* a. a. O. S. 13.

[3]) »Sie werden in diesen Briefen ihr Porträt finden, worunter ich gern Ihren Namen geschrieben hätte, wenn ich es nicht hafste, dem Gefühl denkender Leser vorzugreifen.« Brief an *Goethe* vom 20. Okt. 1794 a. a. O. Bd. I, S. 29.

[4]) *Michelsen*, Briefe von *Schiller* an den Herzog Friedrich Christian von Schleswig-Holstein-Augustenburg über ästhetische Erziehung, in ihrem ungedruckten Urtext herausgegeben (Berlin 1876). *Schillers* Briefe wurden von dem Herzog und von den Schillerfreunden in seiner Nähe mit hohem Interesse aufgenommen. »Seine Briefe reisen in dem ganzen Kreise meiner einländischen Freunde

Leser der Horen behandelt. Es empfiehlt sich für uns zum Zwecke der Gewinnung einer Übersicht über den Inhalt die beiden früheren Fassungen wegen der leichteren Form, in der hier die Gedanken auftreten, mit zu verwenden, die Inhaltsangabe selbst aber wegen der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit auf die Beantwortung der beiden Fragen zu beschränken:

Was ist das Schöne?
Wie wirkt das Schöne auf den Menschen?

Zwei Begriffe machen nach *Kant* das Wesen des Ästhetischen aus, der des Schönen und der des Erhabenen. Das Schöne erklärt er als das Objekt des reinen Geschmacksurteils,[1]) d. h. als Gegenstand eines uninteressierten,[2]) allgemeinen und notwendigen,[3]) nicht durch einen Begriff bedingten[4]) Wohlgefallens, welches vielmehr hervorgerufen wird durch das Bewufstsein der Form der Zweckmäfsigkeit, doch nicht durch die Vorstellung eines bestimmten Zweckes.[5])

Erhaben ist das Grofse, mit welchem im Vergleich alles andere klein ist (das Mathematisch-Erhabene),[6]) sowie die Macht, die über uns keine Gewalt hat (das Dynamisch-Erhabene).[7]) Das Wohlgefallen am Erhabenen ist ein Gefühl der Lust, das auf einer überwundenen Unlust beruht. Denn das Erhabene macht zunächst seinen Widerstand gegen das Interesse der Sinne geltend, aber

---

herum, alles verschlingt sie,« schreibt der Herzog an *Baggesen* (*Michelsen*, S. 32). Zwei gleichlautende, leider unvollständige Abschriften, jedenfalls von Freunden des Herzogs bei dem Rundgang der Briefe angefertigt, wurden von *Michelsen* in den Archiven der Enkel des Herzogs aufgefunden und unter dem oben angegebenen Titel veröffentlicht.

[1]) Kritik der Urteilskraft, Ausgabe von *Kirchmann*, § 1, S. 41.
[2]) Ebenda §§ 2—4, 41, 42; S. 42—48, 156, 158.
[3]) Ebenda §§ 8, 19—22, 39, 40; S. 54, 83—91, 150, 152.
[4]) Ebenda § 6, S. 51.
[5]) Ebenda, Einleitung V—VIII, §§ 10, 11; S. 18—31, 61, 63
[6]) Ebenda § 25, S. 96.
[7]) Ebenda § 28, S. 111.

gerade dieser Widerstand ruft in uns die Bestimmung unserer Vernunft auf, ihn zu überwinden, und dadurch macht die Anschauung des Erhabenen die Idee der Unendlichkeit in uns rege.[1])

Die Kantische Definition des Erhabenen hat *Schiller* beibehalten. Die von *Kant* nachdrücklich betonte Verwandtschaft des Erhabenen mit dem Sittlichen[2]) mochte ihn besonders anziehen.[3])

Dagegen genügte ihm *Kants* Schönheitsbegriff nicht; denn dieser war rein subjektiv, d. h. er bestimmte das Schöne lediglich als das Bewufstsein der formalen Zweckmäfsigkeit im Spiel der Erkenntniskräfte.[4]) *Kant* untersuchte also nur die Wirkungen des Schönen im Gemüt, erklärte es aber für unmöglich, ein objektives Prinzip des Schönen aufzustellen,[5]) d. h. einen Begriff vom Gegenstand des Schönen oder ein Gesetz für die Erkenntnis des Wesens schöner Gegenstände zu geben. Seine Kritik der ästhetischen Urteilskraft hatte also das negative Ergebnis, dafs eine Wissenschaft des Schönen ein Widerspruch in sich selbst sei. Die durch den Begriff geforderte Notwendigkeit und Allgemeinheit des reinen Geschmacksurteils, also des Wohlgefallens am Schönen, gründete sich nach ihm lediglich auf die Annahme eines *sensus communis,* eines Gemeinsinns, oder einer allgemeinen Naturanlage.[6])

---

[1]) Kritik der Urteilskraft §§ 23—29; S. 92—117.

[2]) Ebenda §§ 28, 29, besonders die grofse Anmerkung zu dem letzteren Paragraphen; S. 119 f.

[3]) Begriff und Wirkung des Erhabenen behandelte *Schiller* in den Abhandlungen: Über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen, Über die tragische Kunst, Über das Pathetische, Über das Erhabene, Zerstreute Betrachtungen über verschiedene ästhetische Gegenstände, sowie im zweiten Teil von Anmut und Würde.

[4]) Kritik der Urteilskraft, § 12, 9; S. 64, 59.

[5]) Ebenda § 34, S. 142.

[6]) Ebenda §§ 19, 20, 21, 22, 40; vgl. auch *Kühnemann, Kants* und *Schillers* Begründung der Ästhetik, S. 33 f.

Demgegenüber widerstrebte es *Schiller*, das Gefühl des Schönen und Grofsen für ein blofses subjektives Spiel der Empfindungen zu halten, das keiner anderen als empirischer Regeln fähig sei. »Auch die Schönheit mufs, wie die Wahrheit und das Recht, auf ewigen Fundamenten ruhen, und die ursprünglichen Gesetze der Vernunft müssen auch die Gesetze des Geschmackes sein.« [1])

So war also sein Sinnen und Denken darauf gerichtet, ein objektives Prinzip des Schönen aufzufinden.[2]) Die schon erwähnten Briefe an *Körner* gewähren uns einen klaren Einblick in diese Gedankenarbeit, und aus ihnen möge der Denker zuerst zu uns sprechen.

Dem Menschen steht gegenüber die Natur als Erscheinung;[3]) er verhält sich gegen sie leidend, wenn

---

[1]) Brief an den Herzog von Augustenburg vom 9. Febr. 1793, *Michelsen*, a. a. O. S. 51.

[2]) In jahrelangem Gedankenringen wurde *Schiller* an diesem Gegenstande festgehalten. Bereits im März 1791 finden wir ihn über dem Studium von *Kants* Kritik der Urteilskraft (Brief an *Körner* vom 3. März 1791, a. a. O. Bd. II, S. 172). Noch im Oktober 1892 »steckt er bis an die Ohren in *Kants* Urteilskraft. Ich werde nicht ruhen, bis ich diese Materie durchdrungen habe, und sie unter meinen Händen etwas geworden ist« (Brief vom 15. Oktober 1792, a. a. O. S. 254). Nach Wochen berichtet er, dafs der Stoff sich häufe, je mehr er fortschreite, dafs er aber doch jetzt schon auf manche lichtvolle Idee gekommen sei (Brief vom 6. November, a. a. O. S. 258). Endlich am Schlufs des Jahres glaubt er »den objektiven Begriff des Schönen, der sich eo ipso auch zu einem objektiven Grundsatz des Geschmackes qualifiziert, an welchem *Kant* verzweifelt, gefunden zu haben« (Brief vom 21. Dez. 1792, a. a. O. S. 265). Aber neue Schwierigkeiten stellen sich ein, die ihm fast unüberwindlich erscheinen, »denn die Untersuchungen führen in ein sehr weites Feld, wo für mich noch ganz fremde Länder liegen« (Brief vom 25. Jan. 1793, a. a. O. Bd. III, S. 6). Vgl. auch den Brief an *Fischenich* (vom 11. Febr. 1793), einen jenaischen, nach Bonn übergesiedelten Freund *Schillers* (mitgeteilt von *Hoffmeister*, a. a. O., Tl. II, S. 265): »Wirklich bin ich auf dem Wege, *Kant* durch die That zu widerlegen, und seine Behauptung, dafs kein objektives Prinzip des Geschmacks möglich sei, dadurch anzugreifen, dafs ich ein solches aufstelle.«

[3]) Brief vom 8. Febr. 1793, a. a. O. Bd. III, S. 13.

er ihre Wirkungen bloſs empfindet; thätig, wenn er ihre Wirkungen bestimmt; leidend und thätig zugleich, wenn er sich die Erscheinungen der Natur vorstellt.

Es giebt nun zweierlei Arten, sich die Erscheinungen vorzustellen: entweder der Mensch ist mit Absicht auf ihre Erkenntnis gerichtet, er beobachtet sie; oder er läſst sich von den Dingen selbst zu ihrer Vorstellung einladen, er betrachtet sie.

Bei Betrachtung der Erscheinungen ist er leidend, indem er ihre Eindrücke empfängt, thätig, indem er diese Eindrücke seinen Vernunftformen unterwirft. Alle Vorstellungen sind nämlich ein Mannigfaltiges oder Stoff. Die Verbindungsweise dieses Mannigfaltigen ist seine Form. Das Mannigfaltige giebt der Sinn, die Verbindung giebt die Vernunft; denn Vernunft ist das Vermögen der Verbindung.

Form der Vernunft ist die Art und Weise, wie sie ihre Verbindungskraft äuſsert. Es giebt aber zwei Äuſserungen der verbindenden Kraft, also auch zwei Hauptformen der Vernunft. Sie verbindet entweder Vorstellungen mit Vorstellungen zu Erkenntnissen und heiſst dann theoretische Vernunft, oder Vorstellungen mit dem Wollen zur Handlung und heiſst dann praktische Vernunft.

Für jede dieser beiden Vernunftformen giebt es zweierlei Materien. Die Vorstellungen, auf die die theoretische Vernunft ihre Formen anwendet, lassen sich einteilen in unmittelbare oder Anschauungen, und in mittelbare oder Begriffe; jene sind durch den Sinn, diese durch Vernunft selbst gegeben. Deshalb findet die Vernunft bei den Begriffen stets Übereinstimmung mit ihrer Form, während die Übereinstimmung der Anschauungen mit den Vernunftformen zufällig ist.

Die praktische Vernunft wendet ihre Form auf Handlungen an.[1]) Diese können entweder da sein aus einem

[1]) A. a. O. S. 14.

reinen Willen oder als blofse Naturwirkung.[1]) Freiheit des Willens oder Autonomie besteht in der Ausschliefsung jedes äufseren Bestimmungsgrundes. Diese Form des Willens, nämlich Willensbestimmung aus blofser Vernunft, ist die Form der praktischen Vernunft selbst. Deshalb ist eine Willenshandlung, die hervorgeht aus reinem, d. h. freien, durch nichts anderes als durch sich selbst bestimmten Wollen, ganz von selbst der Form der praktischen Vernunft entsprechend, geradeso wie der Begriff der Form der theoretischen Vernunft. Dagegen ist die Übereinstimmung einer Naturwirkung, also eines etwas, das nicht frei ist, mit der Form der praktischen Vernunft zufällig, geradeso, wie die Übereinstimmung der Anschauung mit der Form der theoretischen Vernunft.

Nun möchte aber die Vernunft in ihren beiden Hauptformen Übereinstimmung mit diesen Formen in allen Erscheinungen finden. Ist demnach eine der theoretischen Vernunft gegebene Vorstellung kein Begriff, bei dem sich die Übereinstimmung mit der Vernunftform von selbst versteht, sondern eine Anschauung, so leiht die Vernunft der Vorstellung einen Ursprung aus sich, der theoretischen Vernunft, um sie nach Vernunftform beurteilen zu können, d. h. sie legt aus eigenen Mitteln in den gegebenen Gegenstand einen Zweck hinein und entscheidet, ob er sich diesem Zwecke gemäfs verhält.[2]) Dadurch werden die Anschauungen zu Nachahmungen oder Analogien von Begriffen.

Ähnlich verfährt die praktische Vernunft. In der Freiheit des Willens sieht sie ohne weiteres Übereinstimmung mit ihrer Form, in der Vorstellung von Naturwirkungen sucht sie diese Übereinstimmung. Nun ist reine Selbstbestimmung überhaupt die Form der praktischen Vernunft. Ein Vernunftwesen mufs aus

---

[1]) A. a. O. S. 16.

[2]) Ebenda S. 15.

reiner Vernunft handeln, wenn es reine Selbstbestimmung zeigen soll; die reine Selbstbestimmung eines Naturwesens oder Dinges aber besteht darin, dafs es aus reiner Natur, also durch sich selbst oder frei sei.[1])

Freiheit aber als solche ist nichts in die Sinne fallendes, frei sein kann nur das Übersinnliche, Geistige. Die praktische Vernunft schreibt aber bei der Betrachtung bestimmter Erscheinung diesen Freiheitähnlichkeit zu, so dafs ihr der Gegenstand dann frei erscheint, ähnlich wie die theoretische Vernunft einer Anschauung Vernunftähnlichkeit zugestand. Freiheit, nicht in der That, sondern blofs in der Erscheinung, Autonomie in der Erscheinung ist demnach eine Nachahmung oder Analogie der praktischen Vernunft.

Hieraus ergiebt sich eine vierfache Beurteilungsart vorgestellter Erscheinungen. Beurteilung von Begriffen nach der Form der theoretischen Vernunft ist logisch, Beurteilung von Anschauungen nach derselben Form ist teleologisch, Beurteilung freier Wirkungen nach der Form der praktischen Vernunft ist moralisch, Beurteilung nicht freier Wirkungen nach der Form des reinen Willens ist ästhetisch. Übereinstimmung eines Begriffs mit der Form der Erkenntnis ist Wahrheit; Analogie einer Anschauung mit dieser Form ist Zweckmäfsigkeit; Übereinstimmung einer Handlung mit der Form des reinen Willens ist Sittlichkeit; Analogie einer Erscheinung mit derselben Form ist Schönheit. Schönheit ist demnach Freiheit in der Erscheinung.[2])

---

[1]) Ebenda S. 17.

[2]) Vgl. damit die Ableitung dieser Begriffe in der letzten Fassung der Briefe (Werke, XV, S. 408): »Alle Dinge, die irgend in der Erscheinung vorkommen können, lassen sich unter vier verschiedenen Beziehungen denken. Eine Sache kann sich unmittelbar auf unsern sinnlichen Zustand (unser Dasein und Wohlsein) beziehen; das ist ihre physische Beschaffenheit. Oder sie kann sich auf den Verstand beziehen und uns eine Erkenntnis verschaffen; das ist ihre logische Beschaffenheit. Oder sie kann sich auf unsern

Diese Freiheit in der Erscheinung besteht darin, dafs ein Ding der Sinnenwelt sich der betrachtenden Vernunft so darstellt, dafs es in der Form seiner Darstellung nur aus sich selbst, von innen heraus bestimmt erscheint, dafs der Bestimmungsgrund seiner Form weder in einer physischen Gewalt, noch in einem verständigen Zweck gefunden wird, denn in beiden Fällen würde er aufserhalb des Dinges liegen.[1])

Sobald wir ein Ding ästhetisch beurteilen, sehen wir gänzlich davon ab, welchen theoretischen oder praktischen Wert es habe, aus welchem Stoffe, oder nach welcher Regel es gebildet und zu welchem Zwecke[2]) es vorhanden sei; mag es sein, was es will, genug, wenn wir empfinden, dafs es das, was es ist, durch sich selbst sei.

Ja, auch die moralische Absicht, die man mit einem Objekte ausführen könnte, mufs bei der ästhetischen Beurteilung gänzlich aufser Betracht bleiben; denn auch in diesem Falle würde der Form des Objekts ein Bestimmungsgrund beigelegt, der nicht in dem Objekt selbst liegt. Sittlichkeit oder reine Vernunftbestimmung ist Selbstbestimmung des Vernünftigen, die reine Selbstbestimmung des Sinnlichen aber, in dessen Bereich die Schönheit wohnt, kann nur reine Naturbestimmung sein.[3])

Aus diesen Auseinandersetzungen ergiebt sich ohne weiteres die Unterscheidung des Schönen von den mit

---

Willen beziehen und als ein Gegenstand der Wahl für ein vernünftiges Wesen betrachtet werden; das ist ihre moralische Beschaffenheit. Oder endlich, sie kann sich auf das Ganze unserer verschiedenen Kräfte beziehen, ohne für eine einzelne derselben ein bestimmtes Objekt zu sein; das ist ihre ästhetische Beschaffenheit.«

[1]) A. a. O. S. 23.

[2]) Vgl. das Distichon Bedeutung:
»Was bedeutet Dein Werk?« so fragt Ihr den Bildner des Schönen.
Frager, Ihr habt nur die Magd, niemals die Göttin gesehen.

[3]) A. a. O. S. 26.

ihm mehr oder weniger verwandten Begriffen des Wahren und Guten, sowie auch von dem der Vollkommenheit, Zweckmäfsigkeit, Regelmäfsigkeit und Nützlichkeit.[1])

Freiheit ist demnach das wesentliche Merkmal der Schönheit. Nun ist aber kein Gegenstand in der Natur und noch viel weniger in der Kunst zweck- und regelfrei, keiner also rein durch sich selbst bestimmt, sobald wir über ihn nachdenken.[2]) Das Ergebnis des Nachdenkens ist stets die Erkenntnis der Abhängigkeit des einen Gegenstandes von einem anderen. Ein Gegenstand also darf, wenn wir ihn schön empfinden, den Verstand nicht nötigen, den Bestimmungsgrund der Erscheinungsform anderswo, als in ihm selbst zu suchen; in der bloſsen Betrachtung seiner Erscheinungsform, ohne Nötigung zum Nachdenken über den Grund, muſs der Geist seine Befriedigung finden. Schön ist also das, was keine Erklärung fordert, sich ohne Begriff, also von selbst erklärt.[3])

Allerdings ist es zum Erkennen der Freiheit, des Voninnen- und nicht Vonauſsenbestimmtseins, nötig, daſs der Verstand ins Spiel gesetzt wird.[4]) Denn das Voninnenbestimmtsein kann nur erkannt werden dadurch, daſs das Nichtvoninnenbestimmtsein erkannt wird, also nur negativ. Der Gegenstand muſs als ein Bestimmtes erscheinen, das auf das Bestimmte hinweist. In dem Bestimmten nun muſs der Verstand auf eine Regel geleitet werden, zwar nicht so, daſs er sie ihrer Art und ihrem Zwecke nach erkennt, aber doch so, daſs er auf das Vorhandensein einer Regel überhaupt hingelenkt wird. So erkennen wir bei der Betrachtung eines Baumblattes ohne weiteres, daſs die Mannigfaltigkeit an der Erscheinung desselben, Gestalt, Blattrand, Rippen u. s. w.

---

[1]) Ausführlicher hat *Schiller* diese Unterschiede in engem Anschluſs an *Kant* dargestellt in der Abhandlung: Zerstreute Betrachtungen über verschiedene ästhetische Gegenstände, Werke, XV, S. 300 f.

[2]) A. a. O. S. 24. — [3]) Ebenda S. 25. — [4]) Ebenda S. 32.

sich einer Regel fügt, ohne, dafs es notwendig wäre, einzusehen, welchen Zweck die hier vorliegende Form der Erscheinung hat.[1])

Eine Form, die auf eine Regel deutet, heifst kunstgemäfs oder technisch. Nur an der Technik also kann erkannt werden, wie ein Gegenstand bestimmt ist, ob von aufsen oder von innen, und deshalb ist Technik die notwendige Bedingung für die Vorstellung der Freiheit: Der Grund der Schönheit ist überall Freiheit in der Erscheinung. Der Grund unserer Vorstellung von Schönheit ist Technik in der Freiheit, d. h. die Technik mufs durchaus der inneren Natur des Dinges entsprechen. Natur in diesem Sinne bedeutet das innere Wesen eines Dinges zugleich als Grund seiner Form betrachtet, die innere Notwendigkeit der Form,[2]) die reine Zusammenstimmung des Wesens mit der Form, eine Regel, die von dem Dinge selbst zugleich gegeben und befolgt wird,[3]) eine Form, die im eigentlichsten Sinne zugleich selbst bestimmend und selbst bestimmt ist. Da also Natur das ist, was durch sich selbst ist, Kunst aber, was durch eine Regel ist, so kann schliefslich Schönheit erklärt werden als das, was sich selber die Regel giebt, als Natur in der Kunstmäfsigkeit.[4])

Diese Beschaffenheit der Dinge, frei zu erscheinen, ist aber, wie *Schiller* meint, ein objektives Merkmal derselben, d. h. ein solches, das den Dingen bleibt, auch wenn die betrachtende Person, das Subjekt, ganz hinweggedacht wird. Mit der angegebenen Definition glaubte er also, den Begriff des Schönen objektiv bestimmt zu haben.[5])

---

[1]) A. a. O. S. 33. — [2]) Ebenda S. 38. — [3]) Ebenda S. 39.

[4]) Ebenda S. 34.

[5]) Nur in aller Kürze sei darauf hingewiesen, dafs es ein Irrtum *Schillers* war, in der Freiheit der Erscheinung das objektive Prinzip des Schönen bestimmt zu haben; das geht schon daraus hervor, dafs nach ihm der Eindruck des Schönen dadurch hervorgerufen wird, dafs das betrachtende Subjekt den Dingen erst die Freiheitähnlichkeit leihen mufs. So ist es ihm thatsächlich nicht

Für die Richtigkeit seiner Begriffsbestimmung, die er, wie gezeigt, *a priori*, d. h. rein begrifflich aus dem Wesen der Vernunft selbst entwickelt hat, ruft er dann das Zeugnis der Erfahrung auf, aus der hervorgehe, dafs dasjenige Objektive an den Dingen, wodurch sie in den Stand gesetzt werden, frei zu erscheinen, gerade auch dasjenige sei, was ihnen Schönheit verleiht.[1])

Aus der grofsen Anzahl der angeführten Erfahrungsthatsachen mögen nun einige herausgegriffen sein. Alle Körper stehen z. B. unter dem Gesetz der Schwere; aber zur Natur eines Körpers gehören nur diejenigen Wirkungen der Schwere, die aus seiner eigentümlichen Beschaffenheit hervorgehen.[2]) Wirkt dagegen die Schwere an einem Dinge für sich selbst und unabhängig von seiner eigentümlichen Beschaffenheit, so erscheint sie als fremde Gewalt, die den Körper von aufsen bestimmt.

Man stelle ein schweres Wagenpferd neben einen leichten spanischen Zelter. Die Last, die jenes zu ziehen gewöhnt ist, hat seinen Bewegungen die Natürlichkeit genommen, so dafs diese nicht mehr aus seiner eigentüm-

---

gelungen, einen objektiv giltigen Begriff des Schönen aufzustellen. Vgl. auch *Tomascheck*, a. a. O. S. 163, 171; *Kühnemann*, *Kants* und *Schillers* Begründung der Ästhetik, S. 80; *Berger*, a. a. O. S. 160 f. Auf einen glücklichen Ausdruck bringt *Lotze* die Entscheidung über die alte Streitfrage über das objektive oder subjektive Prinzip des Schönen (Geschichte der Ästhetik in Deutschland, München 1868, S. 66): »Wenn auch das Wohlgefallen am Gegenstande nur die harmonische Thätigkeit unseres Innern ist, der Grund, der diese Thätigkeit anregt, liegt doch in dem Gegenstande selbst. Aber man hat wohl nicht recht, hinzuzufügen, dieser Grund liege in dem Gegenstande allein, nicht in uns; er liegt vielmehr einzig darin, dafs die Dinge und wir zusammenpassen. Es giebt keine Schönheit als solche, aufser in dem Gefühl des Geistes, der sie geniefst und bewundert; aber der Zusammenhang der Dinge ist so geordnet, dafs er dem Geiste die Formen der Bewegung erregen kann, in denen ihm jener Genufs zu teil wird und der Gegenstand seiner Bewunderung entsteht.«

[1]) A. a. O. S. 30.

[2]) Ebenda S. 34.

lichen Natur entspringen, sondern stets die geschleppte Last des Wagens verraten. Der leichte Zelter dagegen ist niemals gewöhnt worden, eine gröfsere Kraft anzuwenden, als er auch in seiner gröfsten Freiheit zu äufsern sich angetrieben fühlt. Jede seiner Bewegungen ist also eine Wirkung seiner sich selbst überlassenen Natur. Man wird bei ihm gar nicht daran erinnert, dafs er ein Körper ist, so sehr hat die eigentümliche Pferdeform die allgemeine Körpernatur, die der Schwere gehorchen mufs, überwunden; dagegen erscheint uns das Wagenpferd als Masse, in der die spezielle Natur des Rosses von der allgemeinen Körpernatur unterdrückt wird. Daher haben wir in dem einen Falle den Eindruck der Freiheit und Schönheit, in dem anderen den der Unfreiheit, des Plumpen.

So nimmt im allgemeinen die Schönheit der Tiere ab, je mehr sie sich der Masse nähern und nur der Schwerkraft zu dienen scheinen. Dagegen nehmen wir überall da Schönheit wahr, wo die Masse von der Form und von lebendigen, der Masse gegenüber frei wirkenden Kräften, völlig beherrscht wird. Die Masse eines Pferdes ist von ungleich gröfserem Gewicht, als die Masse einer Ente, und doch ist die Ente schwer und das Pferd leicht. Ein Vogel im Fluge ist die glücklichste Darstellung des durch die Form bezwungenen Stoffes, der durch die Kraft überwundenen Schwere, der Freiheit. Darum drücken wir die Freiheit der Phantasie aus, indem wir ihr Flügel geben, wir lassen die Psyche mit Schmetterlingsflügeln sich über das Irdische erheben, wenn wir ihre Freiheit von den Fesseln des Stoffes bezeichnen wollen.

Der Körper des Menschen, durch Naturkräfte ausgeführt und allein durch Naturkräfte bestimmt, ist schön; aber die eigentümliche Natur des Menschen, als eines vernünftigen Wesens, fordert, dafs die Schönheit des Baues, die architektonische Schönheit, durchgeistigt werde, und darum erscheint uns die Schönheit des Menschen als Person erst dann, wenn aus dem schönen Körper die

schöne Seele spricht, in der Anmut, d. h. der Schönheit der Gestalt unter dem Einflufs der Freiheit.[1])

Die Schönheit des menschlichen Umganges besteht darin, dafs die fremde Freiheit geschont und gleichzeitig die eigene behauptet wird.

Alle diese Beispiele lassen erkennen, dafs thatsächlich die wahrgenommene Freiheit in der Erscheinung das ist, was wir als Schönheit empfinden.

In einem besonderen Briefe[2]) wendet dann *Schiller* seinen Schönheitsbegriff auf die Kunst an.

Im Anschlufs an die *Kant*ische Erklärung: Natur ist schön, wenn sie aussieht wie Kunst, Kunst ist schön, wenn sie aussieht wie Natur,[3]) findet er die Schönheit eines Naturproduktes darin, dafs es in seiner Kunstmäfsigkeit frei erscheint, die Schönheit eines Kunstproduktes aber darin, dafs es ein Naturprodukt frei darstellt. Freiheit der Darstellung ist demnach der Hauptbegriff des Kunstschönen. Denn das Kunstschöne ist nicht die Natur selbst, sondern nur eine Nachahmung der Natur in einem Mittel, das von dem Nachgeahmten stofflich ganz verschieden ist.[4])

Nun hat aber das Mittel seine eigene Individualität und Natur und ebenso der Künstler, der es zur Darstellung benutzt. Alle Dinge wirken aber notwendig nach ihrer eigentümlichen Natur.[5]) Demnach sind hier dreierlei

---

[1]) *Schiller* stellte in Aussicht (a. a. O. S. 37), die Wahrheit seiner Behauptungen an der menschlichen Schönheit in einem besonderen Briefe noch deutlicher zu machen. Dieser Brief ist nicht geschrieben worden. Aber die grofse, im Juni 1793 vollendete Abhandlung »Über Anmut und Würde« kann als Ausführung des Vorhabens angesehen werden. Sie ist nichts anderes, als die Anwendung der Theorie des Kallias auf den Menschen, und das Verständnis der berühmten Abhandlung ist ganz davon abhängig, dafs sie im Zusammenhange mit dem im Kallias entwickelten Schönheitsbegriffe aufgefafst wird. Vgl. *Tomascheck*, a. a. O. S. 187; *Berger*, a. a. O. S. 166.

[2]) Vom 28. Februar 1893, a. a. O. Bd. III, S. 54.

[3]) Kritik der Urteilskraft § 45, S. 168.

[4]) A. a. O. S. 55.

[5]) Ebenda S. 56.

Naturen vorhanden, die mit einander ringen: die Natur des Darzustellenden, die Natur des darstellenden Stoffes und die Natur des Künstlers, der jene beiden in Übereinstimmung bringen soll.

Wir erwarten in dem Kunstprodukt nichts anderes zu finden, als die Natur des Nachgeahmten. Sobald aber entweder der Stoff oder der Künstler ihre Naturen mit einmischen, so erscheint der Gegenstand nicht frei dargestellt, nicht in der Darstellung durch sich selbst bestimmt. Diesen Eindruck haben wir vielmehr nur dann von ihm, wenn die Natur des Dargestellten von der Natur des Darstellenden nichts gelitten hat, die Natur des Mittels oder des Stoffes mufs vielmehr durch die Natur des Nachgeahmten völlig besiegt werden. Nun kann aber nichts anderes als die Form des Nachgeahmten auf das Nachahmende übertragen werden; also ist es die Form, die im Kunstwerk den Stoff besiegt haben mufs. Frei ist die Darstellung erst dann, wenn das Repräsentierende (Natur des Mittels und Natur des Künstlers) durch völlige Ablegung oder vielmehr Verleugnung seiner Natur sich mit dem Repräsentierten vollkommen ausgetauscht zu haben scheint, kurz: wenn nichts durch den Stoff, sondern alles durch die Form ist.[1])

Ist an einer Bildsäule ein einziger Zug, der den Stein verrät, der also nicht in der Idee, sondern in der Natur des Stoffes gegründet ist, so leidet die Schönheit. Die Marmornatur, die hart und spröd ist, mufs in der Natur des Fleisches, das biegsam und weich ist, völlig untergegangen sein, und weder das Gefühl noch das Auge darf daran erinnert werden.

Demnach kann man sagen: Der grofse Künstler zeigt uns den Gegenstand (seine Darstellung hat reine Ob-

---

[1]) A. a. O. S. 57; vgl. dazu auch die Stelle aus der letzten Fassung der Briefe, Werke XV, S. 414: »Nur von der Form ist wahre ästhetische Freiheit zu erwarten; darin besteht also das eigentliche Kunstgeheimnis des Meisters, dafs er den Stoff durch die Form vertilgt.«

jektivität), der **mittelmäfsige** zeigt **sich selbst** (seine Darstellung hat Subjektivität), der **schlechte** seinen **Stoff** (die Darstellung wird durch die Natur des Mittels und durch die Schranken des Künstlers bestimmt).

An der dargestellten Begriffsentwickelung *Schillers* ist jetzt schon der enge Zusammenhang erkennbar, in dem für ihn Schönheit und Sittlichkeit stehen. Während *Kant* das Schöne in die Mitte zwischen Sinnlichkeit und Sittlichkeit gestellt und die Empfindung des Schönen einem besonderen, zwischen den Sinnen und der Vernunft stehenden Vermögen des Geistes, der **Urteilskraft** übertragen hatte,[1]) zeigt es bei *Schiller* eine viel engere Verwandtschaft mit dem Sittlichen. Denn es wird abgeleitet aus demselben Geistesvermögen wie das Gute, aus der Vernunft. Das Schöne gefällt uns, weil es uns seinen Gegenstand unter der Form freier Selbstbestimmung zeigt, worin das Grundprinzip unserer eigenen Vernunft liegt, weil uns somit der schöne Gegenstand unsere eigene freie Persönlichkeit wiederspiegelt. Das Reich der Schönheit ist dem Dichter ein Reich der **Freiheit**, »die schöne Sinnenwelt das glücklichste Symbol, wie die moralische sein soll, und jedes schöne Naturwesen aufser mir ein glücklicher Bürge, der mir zuruft: Sei frei, wie ich.[2])

Das Heiligste in seiner Brust, in dessen Besitz er einen festen Lebensinhalt, Beruhigung und Sicherheit des Gemüts gewonnen hat, den Gedanken der persönlichen Freiheit und reinen Selbstbestimmung, überträgt er in den Gegenstand des Schönen und leiht ihm so gewissermafsen eine Seele. »Wie das Schöne selbst aus dem ganzen Menschen genommen ist,« schreibt er an *Goethe*,[3])

---

[1]) Kritik der Urteilskraft, Einleitung IX, S. 34 und § 59, S. 222.

[2]) Brief an *Körner* vom 23. Febr. 1793, a. a. O. Bd. III, S. 47; vgl. auch das Distichon

Das Höchste.

Suchst Du das Höchste, das Gröfste? Die Pflanze kann es Dich lehren,
Was sie willenlos ist, sei Du es wollend — das ist's!

[3]) Brief vom 7. Jan. 1795, a. a. O. Bd. I, S. 46.

»so ist diese meine Analyse desselben aus meiner ganzen Menschheit herausgenommen.«

So treibt ihn schon hier das Nachdenken zu der Auffassung, die sich am reinsten in der letzten Fassung der Briefe zeigt: im Schönen und in der Kunst nur ein Symbol vollendeter Menschheit zu sehen.

Wir sind damit bereits in die zweite Frage eingetreten, wie wirkt die Schönheit auf das Gemüt des Menschen, und werden uns nicht wundern, wenn *Schiller* eine im wesentlichen sittliche Wirkung von ihr erhofft. Doch empfiehlt es sich auch hier, ehe wir uns mit der Frage selbst beschäftigen, die Anknüpfungspunkte darzulegen, in denen das Denken *Schillers* sich an *Kants* praktische Philosophie anschliefst.

Der Mensch, hatte *Kant* gelehrt, ist Mitglied zweier Welten, als vernünftiges Wesen der übersinnlichen oder intelligiblen, als sinnliches Wesen der natürlichen oder materiellen. In der übersinnlichen Welt liegt die Freiheit des Menschen, die in dem selbstgeschaffenen Sittengesetz ihren erhabensten Ausdruck findet. Die natürliche Welt aber ist das Gebiet der bedingten Erscheinungen, hier herrschen die Gesetze der absoluten Notwendigkeit.[1])

Da nun in der Freiheit oder der praktischen Vernunft die Idee der Menschheit liegt, so besteht die Würde des Menschen darin, dafs seine Vernunft in freier Selbstbestimmung das Sittengesetz schafft,[2]) und seine Aufgabe, dieses Sittengesetz allein und ohne Ausnahme zum Bestimmungsgrunde des Willens zu machen, oder die sinnliche Welt durch die übersinnliche zu überwinden. Jede andere, aus der Sinnenwelt wirkende Triebfeder des Willens ist unmoralisch, weder Gefühl noch Neigung dürfen daher den Willen bestimmen, wenn er

[1]) Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, herausgegeben von *Kirchmann*, S. 81; Kritik der praktischen Vernunft, herausgegeben von demselben, S. 53, 113.

[2]) Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, S. 60.

moralisch sein soll, sondern lediglich die Achtung vor dem Gesetz.[1])

Alle aus der Sinnenwelt stammenden Neigungen müssen daher abgewiesen, ihre Gewalt mufs vernichtet werden dadurch, dafs das Sittengesetz für den Menschen zur unbedingten Nötigung zur Pflicht, zum kategorischen Imperativ wird.[2]) »Pflicht und Schuldigkeit sind die Benennungen, die wir allein unserem Verhältnis zum moralischen Gesetze geben müssen.«[3]) Moralischen Wert haben nur die Handlungen, die aus Pflicht gethan werden, das blofse pflichtgemäfse (legale) Handeln ist moralisch wertlos.[4]) Und der moralische Wert einer Handlung wächst mit der zur Überwindung der Neigung notwendigen sittlichen Kraft.

Ja nicht nur die in der Sinnenwelt wurzelnden Neigungen, nicht nur Liebe und Zuneigung zu dem, was die Handlungen hervorbringen sollen, müssen gänzlich von der Pflicht ausgeschlossen werden, selbst das moralische Gefühl darf den reinen Willen nicht bestimmen, sondern hat nur Berechtigung als natürliche Folgeerscheinung der vollbrachten That.[5]) »Es ist sehr schön, aus Liebe zu Menschen und teilnehmendem Wohlwollen ihnen Gutes zu thun, oder aus Liebe zur Ordnung gerecht zu sein; aber das ist noch nicht die echte moralische Maxime unseres Verhaltens, die unserem Standpunkte als Menschen angemessen ist, wenn wir uns anmafsen, gleichsam als Volontaire, uns mit stolzer Einbildung über den Gedanken von Pflicht wegzusetzen, und, als vom Gebote unabhängig, blofs aus eigener Lust das thun zu wollen, wozu für uns kein Gebot nötig wäre.«[6])

---

[1]) Kritik der praktischen Vernunft, S. 99.

[2]) Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, S. 34, 36; Kritik der praktischen Vernunft, S. 37, 98.

[3]) Ebenda S. 99.

[4]) Grundlegung der Metaphysik der Sitten, S. 15; Kritik der praktischen Vernunft, S. 86.

[5]) Kritik der praktischen Vernunft, S. 24, 70, 91, 93, 94.

[6]) Ebenda S. 99.

So erscheint bei *Kant* der Begriff der Sittlichkeit als Kampf der Pflicht mit der Neigung, als strenger Zwang, als eisernes Müssen.

»Zwischen Sinnenglück und Seelenfrieden
Bleibt dem Menschen nur die bange Wahl.«

Bei aller Ehrfurcht gegen das durch *Kant* wieder zu Ehren gebrachte Sittengesetz, bei aller Hochachtung gegen die Persönlichkeit *Kants,*[1]) fühlte sich doch *Schiller* durch die Härte der von ihm vorgetragenen Lehre, abgestofsen, »die alle Grazien davon zurückschreckt und einen schwachen Verstand leicht versuchen könnte, auf dem Wege

---

[1]) *Schillers* Hochachtung sowohl gegen den Träger des Kantischen Systems wie auch gegen das System selbst war thatsächlich unbegrenzt. Er nennt *Kant* »den gröfsten spekulativen Kopf des Jahrhunderts, den unsterblichen Verfasser der Kritik, den Weltweisen« (Anmut und Würde, Werke XV, S. 198), er rechnet ihn zu den »wenigen berufenen Subjekten, in denen die Vernunft sich vereinzelt, von allem Stoffe gleichsam losgewunden und durch die angestrengteste Abstraktion ihren Blick ins Unbedingte bewaffnet hat« (VI. Brief über die ästhetische Erziehung, ebenda S. 361). Über die Sache selbst (*Kants* Moralphilosophie) schreibt er, »kann kein Streit mehr sein und ich wüfste kaum, wie man nicht lieber sein ganzes Menschsein aufgeben, als über diese Angelegenheit ein anderes Resultat von der Vernunft erhalten wollte« (Anmut und Würde, a. a. O. S. 200). Nur der Form des Systems, nicht den Grundlagen desselben könnte das Gesetz der Veränderung, vor dem kein menschliches und kein göttliches Werk Gnade finde, gefährlich werden, »denn so alt das Menschengeschlecht ist und so lange es eine Vernunft giebt, hat man sie stillschweigend anerkannt und im ganzen danach gehandelt« (Brief an *Goethe* vom 28. Okt. 1794, a. a. O. Bd. I, S. 31). »Über diejenigen Ideen, welche in dem praktischen Teil des Kantischen Systems die herrschenden sind, sind nur die Philosophen entzweit, aber die Menschen von jeher einig gewesen. Man befreie sie von ihrer technischen Form, und sie werden als die verjährten Aussprüche der gemeinen Vernunft und als Thatsachen des moralischen Instinkts erscheinen, den die weise Natur dem Menschen zum Vormunde setzte, bis die helle Einsicht ihn mündig macht« (I. Brief über die ästhetische Erziehung, Werke XV, S. 345). Vgl. auch *Liebrecht, Schillers* Verhältnis zu *Kants* ethischer Weltansicht (Hamburg 1889), S. 11 f.; *Kühnemann*, Die Kantischen Studien *Schillers.*

einer finsteren und mönchischen Asketik die moralische Vollkommenheit zu suchen.«

Wohl konnte er sich die strenge Fassung des Kantischen Moralprinzips erklären durch den Kampf, den *Kant* mit der erschlaffenden Glückseligkeitslehre führte. »Er hatte nicht die Unwissenheit zu belehren, sondern die Verkehrtheit zurechtzuweisen. Er war der Drako seiner Zeit, weil sie ihm eines Solons noch nicht wert und empfänglich erschien.« Aber, fragt *Schiller* weiter, womit hatten es die Kinder des Hauses verschuldet, daſs er nur für die Knechte sorgte? Verwandelt nicht die Rücksichtslosigkeit, die er dem Sittengesetz beilegte, die kraftvollsten Äuſserungen moralischer Freiheit nur in eine rühmlichere Art von Knechtschaft?

Nein, es braucht nicht, und es soll nicht eine Feindschaft bestehen zwischen Pflicht und Neigung, der Mensch darf nicht nur, sondern er soll Lust und Pflicht in Verbindung bringen, er soll seiner Vernunft mit Freuden gehorchen. »Nicht um sie wie eine Last wegzuwerfen oder wie eine grobe Hülle von sich abzustreifen, nein, um sie aufs innigste mit seinem höheren Selbst zu vereinbaren, ist seiner reinen Geistesnatur eine sinnliche beigesellt. Dadurch schon, daſs sie ihn zum vernünftig-sinnlichen Wesen machte, kündigte ihm die Natur an, nicht zu trennen, was sie verbunden hat, auch in den reinsten Äuſserungen seines göttlichen Teiles den sinnlichen nicht hinter sich zu lassen und den Triumph des einen nicht auf die Unterdrückung des andern zu gründen. Erst alsdann, wenn sie aus seiner gesamten Menschheit, als vereinigte Wirkung beider Prinzipien hervorquillt, wenn sie ihm zur Natur geworden ist, ist seine sittliche Denkart geborgen; denn so lange der sittliche Geist noch Gewalt anwendet, so muſs der Naturtrieb ihm noch Macht entgegen zu setzen haben. Der bloſs niedergeworfene Feind kann wieder aufstehen, aber der versöhnte ist wahrhaft überwunden.«[1])

---

[1]) Anmut und Würde, Werke XV, S. 199 f.

So geschah es, dafs *Schiller,* der glühendste Verehrer *Kants*, als er zum erstenmale den Namen des Philosophen öffentlich aussprach, als sein Gegner auftrat.[1]) Nicht

[1]) Vgl. Vorerinnerungen *W. v. Humboldts* zum Briefwechsel mit *Schiller*, a. a. O. S. 40. Am stärksten kommt der Widerspruch gegen den Kantischen Rigorismus in dem bekannten Distichon zum Ausdruck:

Gewissensskrupel.

Gerne dien ich den Freunden, doch thu ich es leider mit Neigung,
Und so wurmt es mir oft, dafs ich nicht tugendhaft bin.

Entscheidung.

Da ist kein anderer Rat, Du mufst suchen, sie zu verachten,
Und mit Abscheu alsdann thun, wie die Pflicht Dir gebeut.

Schillers sittliche Persönlichkeit und die unbegrenzte Hochachtung, die er gegen *Kant* und sein Moralsystem hegte, schützen ihn vor dem Verdacht, als habe er in diesen Versen *Kants* Lehre lächerlich machen wollen. Sie enthalten thatsächlich nichts anderes, als eine scherzhafte Vermischung der beiden verschiedenen Gebiete des sittlichen Handelns, des Sittlich-Erhabenen und des Sittlich-Schönen.

Auf die Ausstellungen *Schillers* in Anmut und Würde antwortete *Kant* in einer längeren Anmerkung zur II. Ausgabe der Religion innerhalb der Grenzen der blofsen Vernunft (Ausgabe von *Kirchmann*, S. 24 f.). Er erklärt ausdrücklich Übereinstimmung mit *Schiller* in den wichtigsten Prinzipien und wünscht, dafs sie sich gegenseitig verständlich machen. Allerdings könne er dem Pflichtbegriff eben seiner Würde wegen keine Anmut beigesellen. Aber die Tugend, d. i. die fest gegründete Gesinnung genauer Pflichterfüllung, sei in ihren Folgen wohlthätig, das Temperament der Tugend sei mutig und fröhlich und in ihrer Ausübung lerne der Mensch das Gute auch liebgewinnen. Das herrliche Bild der Menschheit in dieser Gestalt verstatte gar wohl die Begleitung der Grazien, die aber, wenn noch von Pflicht allein die Rede sei, sich in ehrerbietiger Entfernung halten müfsten.

Nach dieser Erklärung *Kants* erscheint der Gegensatz zwischen ihm und *Schiller* wesentlich gemildert. Die von ihm hier ausgesprochenen Gedanken berühren sich eng mit denen, die *Schiller* in der Abhandlung Über die Gefahr ästhetischer Sitten zum Ausdruck brachte. Die Bemerkung *Kants:* »Erst nach bezwungenen Ungeheuern wird Herkules Musaget« mag ihn zu der diesen Satz ausführenden Verherrlichung des Herkules in den Schlufsversen von »Ideal und Leben« veranlafst haben.

Schiller war über die Auslassungen *Kants* hocherfreut. Wie er schon früher mit Genugthuung an Karoline von Wolzogen ge-

als ob er die Grundlagen seines Systems selbst angefochten hätte, aber er hielt eine Ergänzung der Sittenlehre *Kants* für notwendig, die neben dem Sittlich-Erhabenen als dem Ausdruck des Kampfes zwischen Pflicht und Neigung dem Sittlich-Schönen als dem Ausdruck der Übereinstimmung, dem Frieden zwischen beiden, zu seinem Rechte verhalf.

---

schrieben, dafs ihm *Hufeland* selbst von Kant Empfehlungen mitgebracht habe (Brief vom 4. Nov. 1789, Briefwechsel zwischen *Schiller* und *Lotte*, herausgegeben von *Fielitz*, Stuttgart, Cotta, Bd. II, S. 90), so meldet er jetzt das Ereignis alsbald *Körner* (Brief vom 18. Mai 1794, a. a. O. Bd. III, S. 120). Dafs *Kant* mit grofser Achtung von seiner Schrift spricht, sie sogar »das Werk einer Meisterhand« nennt, erfüllt ihn mit gerechtem Stolz. »Ich kann Dir nicht sagen, wie es mich freut, dafs diese Schrift in seine Hände fiel, und dafs sie diese Wirkung auf ihn machte.« Bei dem Verleger *Göschen* fragt er an, ob dieser eine zweite Ausgabe der Abhandlung veranstalten wolle, da er Zeit und Lust habe, einige wichtige Abänderungen vorzunehmen, zu denen ihm einige Äufserungen *Kants* eine schöne Veranlassung gäben (Brief vom 16. Juni 1794). *Hoven* teilt er mit, dafs *Kant* auf seinen Angriff gar schön geantwortet habe (Brief vom 21. Nov. 1794). *Kant* selbst gegenüber spricht er sich in einem Briefe, in dem er ihn zur Mitarbeit an den Horen einladet, mit rührender Bescheidenheit so aus: »Ich kann die Gelegenheit nicht vorbeigehen lassen, ohne Ihnen für die Aufmerksamkeit zu danken, deren Sie meine kleine Abhandlung gewürdigt, und für die Nachsicht, mit der Sie mich über meine Zweifel zurechtgewiesen haben. Blofs die Lebhaftigkeit meines Verlangens, die Resultate der von Ihnen gegründeten Sittenlehre einem Teile des Publikums annehmlich zu machen, der bis jetzt noch davor zu fliehen scheint, und der eifrige Wunsch, einen nicht unwürdigen Teil der Menschheit mit der Strenge Ihres Systems auszusöhnen, konnte mir auf einen Augenblick das Ansehen Ihres Gegners geben, wozu ich in der That sehr wenig Geschicklichkeit und noch weniger Neigung habe. Dafs Sie die Gesinnung, mit der ich schrieb, nicht mifskannten, habe ich mit unendlicher Freude aus Ihrer Anerkennung ersehen u. s. w.« (Brief vom 13. Juni 1794, *Kant*, vermischte Schriften und Briefwechsel, herausgegeben von *Kirchmann*, S. 526). Einen schöneren Ausdruck kann die Hochachtung, mit der *Schiller* zu *Kant* aufblickte, nicht erhalten, als in diesen Briefstellen.

Die Versöhnung zu stiften zwischen Natur und Geist, Vernunft und Sinnlichkeit, bezeichnet *Schiller* als die wesentliche Aufgabe der ästhetischen Bildung, des Schönen und der Kunst in der weitesten Bedeutung. Die hierauf bezüglichen Erörterungen bilden den Hauptinhalt der Briefe über die ästhetische Erziehung in ihrer letzten Fassung; aus ihnen sollen nun die Hauptgedanken in grofsen Umrissen dargestellt werden, unter ausdrücklicher Ausschliefsung von allem, was sich mehr auf die politische Lage bei der Zeit ihrer Abfassung bezieht.

Zunächst sind zwei Vorerinnerungen zu beachten. *Schiller* weist ausdrücklich einen unmittelbaren moralischen Zweck des Schönen und der Kunst ab; man erweise dem Schönen einen falschen Dienst, wenn man ihm statt des vermeintlich frivolen Zwecks, zu ergötzen, einen moralischen unterschiebe. Das freie Vergnügen, der wahre Zweck des Schönen und der Kunst, beruhe allerdings auf moralischen Bedingungen, und die Mittel, mit denen die Kunst ihren Zweck erreiche, seien durchaus moralischer Natur. Die Verwechselung von Zweck und Mittel raube aber der Kunst ihre Freiheit und Selbständigkeit, und hemme sie somit in ihrer Wirksamkeit.[1])

Ferner erklärt er ein gewisses Mafs körperlichen Wohlbefindens als unerläfsliche Bedingung für die Wirksamkeit des Schönen, dagegen den harten Kampf mit den notwendigsten Lebensbedürfnissen, das aufreibende Ringen mit der physischen Not als nicht mit der Schönheit vereinbar. »Der Mensch ist noch sehr wenig, wenn er warm wohnt und sich satt gegessen hat, aber er mufs warm

---

[1]) Vgl. besonders die Abhandlung: Über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen, ferner auch Brief XXII, sowie das Distichon:

Die Kunstschwätzer.

Gutes in Künsten verlangt Ihr? Seid Ihr denn würdig des Guten
Das nur der ewige Krieg gegen Euch selber erzeugt?

wohnen und sich satt gegessen haben, wenn sich die bessere Natur in ihm regen soll.«[1])

Doch ist gerade *Schiller* selbst das glänzendste Beispiel dafür, dafs die Schönheit nicht ein Vorrecht der mit Gütern des äufseren Glückes Gesegneten ist, dafs sie ihre belebenden Strahlen sendet auch in den Jammer von Lebensnot und Körperschmerz. »Von der Wiege meines Geistes an bis jetzt, da ich dieses schreibe, habe ich mit dem Schicksal gekämpft, und seitdem ich die Freiheit des Geistes zu schätzen weifs, war ich dazu verurteilt, sie zu entbehren.«[2]) Mit siechem Körper, von dem zeitweilig der Schmerz in jeder Nacht den Schlaf verscheuchte,[3]) dem jede neue Jahreszeit neue Qualen brachte,[4]) hat er die Nachwelt mit Werken beglückt, die die Idee der Schönheit herrlich ausstrahlen. Die Abhandlung über Anmut und Würde, selbst ein kaum zu übertreffendes Muster von wahrhaft königlicher Anmut in der Darstellung, hat der freie Geist dem damals besonders gebrechlichen Körper abgerungen.[5])

Doch nun zurück zu dem Inhalt der Briefe!

Das Nachdenken unterscheidet in dem Menschen etwas, das bleibt und etwas, das sich unaufhörlich verändert. Das Bleibende ist seine Person, das Wechselnde sein Zustand.

Und ob alles in ewigem Wechsel kreist,
Es beharret im Wechsel ein ruhiger Geist.

Als Person gehört der Mensch der übersinnlichen oder intelligiblen Welt an, das Wechselnde seines Zustandes berührt sein körperliches Dasein.[6])

---

1) Brief an den Herzog von Augustenburg vom 11. Nov. 1793, *Michelsen*, a. a. O. S. 120.

2) Brief an Baggesen vom 16. Dez. 1791, *Max Müller*, a. a. O. S. 25.

3) Brief an *Körner* vom 21. Dez. 1792, a. a. O. Bd. II, S. 265; Brief an *Goethe* vom 7. Sept. 1794, a. a. O. Bd. I, S. 22.

4) Brief an *Körner* vom 25. Jan. 1793, a. a. O. Bd. III, S. 6.

5) Brief an *Körner* vom 20. Juni 1793, a. a. O. Bd. III, S. 82.

6) *Schiller* schliefst sich demnach eng an den Kantischen Dualismus der sinnlichen und übersinnlichen Doppelnatur des

Person und Zustand lassen sich nicht gegenseitig auf einander gründen, aber die Vernunft giebt dem Menschen die Vorschrift: in den Fluten der Veränderungen ewig die beharrliche Einheit zu bleiben.[1]) Die Verfolgung dieser Vorschrift ist nur möglich durch das Zusammenwirken der beiden Naturen im Menschen, denn ohne den Zustand, das Sinnliche, würde die Person blofse Form, und ohne die Person würde das Sinnliche blofser Stoff, blofse Masse bleiben. Das notwendige Zusammenwirken ergiebt zwei Forderungen an den Menschen, die Grundgesetze seiner sinnlich-vernünftigen Natur:

1. Die Forderung der absoluten Realität: er soll alles zur Welt machen, was blofs Form ist, das heifst, alle Anlagen seines Geistes zur Erscheinung bringen.

Menschen an. Dieser Dualismus ist so in sein Denken übergegangen, dafs er mehr als bei *Kant* selbst seine Schreibweise beherrscht. Denn alle die von *Schiller* mit Vorliebe verwendeten Gegensätze, wie »Person und Zustand«, »Sachtrieb und Formtrieb«, »Pflicht und Neigung«, »heiliges Reich der Gesetze und furchtbares Reich der Kräfte« sind nichts weiter als neue Ausdrücke für den dualistischen Grundgedanken. Ja, auch andere Gegensätze, wie »Anmut und Würde«, »Schönheit und Erhabenheit«, »naiv und sentimentalisch«, »Ideal und Leben« gründen sich auf diesen Grundgedanken. In geistreichem Wechsel untersucht *Schiller* diese Begriffe bald einzeln und hebt diese oder jene Seite ihres Inhaltes besonders hervor, bald setzt er sie gegenüber und stellt Gleiches, Ähnliches und Gegensätzliches fest, gelangt durch These und Antithese zur Synthese und zum Ausgang neuer Gedankenbewegungen. Und nicht nur für den Philosophen *Schiller* ist diese antithetische Art zu denken eigentümlich, sie greift auch ein in das Schaffen des Dichters; so beruht zum Beispiel der Inhalt des herrlichsten der lyrischen Lehrgedichte »Das Ideal und das Leben«, die Blumenkrone der Briefe über die ästhetische Erziehung, wie es *Hoffmeister* bezeichnend nennt, ganz auf der Form der Antithese; ist es doch selbst aus einer Antithese hervorgegangen, denn mit ihm entwindet sich der Dichter der wissenschaftlichen Begriffswelt, um sich in das Reich des Schönen zu flüchten. Vgl. *Hoffmeister,* a. a. O. Tl. III, S. 110, 137, 382; *R. Zimmermann,* Ästhetik, Bd. I, S. 500, 528 f.; *Liebrecht* a. a. O. S. 12.

[1]) Werke, XV, S. 377.

2. Die Forderung der absoluten Formalität: er soll alles in sich vertilgen, was blofs Stoff ist und Übereinstimmung in alle seine Veränderungen bringen; mit anderen Worten: er soll alles Innere veräufsern und alles Äufsere formen.[1])

Diesen beiden Forderungen liegen zwei Triebe zu Grunde, der sinnliche oder Sachtrieb und der Formtrieb.[2]) Der eine dringt auf Veränderlichkeit, der andere auf Unveränderlichkeit. Trotzdem wirken diese Triebe nur scheinbar entgegengesetzt; sie haben zwar entgegengesetzte Richtung, wirken aber nicht in ein und demselben Objekt. Der sinnliche Trieb fordert zwar Veränderung, aber nicht Veränderung der Person und der Grundsätze, der Formtrieb dringt wohl auf Einheit und Beharrlichkeit, aber nicht in dem Reiche der Empfindungen und des Stoffes.

Die Erziehung ist beiden Teilen Gerechtigkeit schuldig; sie hat nicht blofs den vernünftigen Trieb gegen den sinnlichen, sondern auch diesen gegen jenen zu behaupten.[3]) Sie mufs dem sinnlichen Trieb als empfangendem Vermögen die vielfältigste Berührung mit der Welt verschaffen und die Empfänglichkeit aufs Höchste steigern, dem Formtrieb als bestimmendem Vermögen zugleich höchste Unabhängigkeit von dem empfangenden erwerben.

Wo beide Eigenschaften sich vereinigen, da wird der Mensch mit der höchsten Fülle von Dasein die höchste Selbständigkeit und Freiheit verbinden und, anstatt sich an die Welt zu verlieren, diese vielmehr mit der ganzen Unendlichkeit ihrer Erscheinungen in sich ziehen und der Einheit seiner Vernunft unterwerfen.[4])

Beide Triebe müssen sich gegenseitig in Schranken halten und zwar derart, dafs die Energie des einen die des andern herausfordert. Die notwendige Einschränkung

---

[1]) Werke, XV, S. 378.
[2]) Ebenda S. 380.
[3]) Ebenda S. 382.
[4]) Ebenda S. 383.

des sinnlichen Triebes darf demnach nicht aus physischem Unvermögen, aus Stumpfheit der Empfindung hervorgehen, ebensowenig wie die des Formtriebes aus einer Schlaffheit der Denk- und Willenskräfte; nein, jeder Trieb muſs mit siegender Kraft sein Gebiet behaupten und der Gewalt widerstreiten, die ihm der andere durch seine vorgreifende Thätigkeit gern zufügen möchte.[1])

Beachten wir, daſs schon hier der von *Kant* abweichende Standpunkt zur Geltung kommt, der der Sinnlichkeit das ihr gebührende Recht zuerkennt und nicht in der vollständigen Vernichtung derselben durch die Vernunft die Aufgabe des Menschen erblickt.[2])

Das geschilderte Wechselverhältnis beider Triebe ist eine Aufgabe der Vernunft, die der Mensch nur in der Vollendung seines Daseins ganz zu lösen im stande ist; es ist im eigentlichsten Sinne des Wortes die Idee seiner Menschheit. In diesem Zustand der Wechselwirkung würde der Mensch die Doppelerfahrung seiner Persönlichkeit und seines Zustandes machen, würde sich

---

[1]) A. a. O. S. 385, vgl. auch *Michelsen*, a. a. O. S. 90 f.

[2]) Die Anerkennung eines relativen Rechtes der Sinnlichkeit ist ein bleibendes Element des *Schiller*schen Denkens. Schon in der Dissertation Versuch über den Zusammenhang der tierischen Natur des Menschen mit seiner vernünftigen aus dem Jahre 1780 kommt dieser Gedanke zum Ausdruck. *Goethe*, der allerdings der Natur noch weit näher stand und naiver gegenüberstand als *Schiller*, hatte in der Abhandlung über Anmut und Würde die Hervorhebung dieses Gedankens vermiſst und sich deshalb von der Abhandlung wenig angezogen gefühlt. »Er *(Schiller)* war undankbar gegen die groſse Mutter (Natur), die ihn gewiſs nicht stiefmütterlich behandelte. Anstatt sie als selbständig, lebendig vom Tiefsten bis zum Höchsten gesetzlich hervorbringend zu betrachten, nahm er sie von der Seite einiger empirischen menschlichen Natürlichkeiten.« Biographische Einzelheiten, Werke, *Hempel*sche Ausgabe, Tl. XXVII, 1, S. 310. Vgl. auch *Lotze*, Mikrokosmus, Bd. II, S. 168 f.: Die menschliche Sinnlichkeit, sowie *Schillers* Distichon:

Der Erzieher.

Bürger erzieht Ihr der sittlichen Welt, wir wollten Euch loben,
Stricht Ihr sie nur nicht zugleich aus der empfindenden aus.

seiner Freiheit bewufst werden und zugleich sein Dasein empfinden, sich zugleich als Stoff fühlen und als Geist kennen lernen. Er hätte in diesem Falle, aber auch nur in diesem, die vollständige Anschauung seiner Menschheit, und der Gegenstand, der diese Anschauung ihm verschaffte, würde ihm zum Symbol seiner ausgeführten Bestimmung, zu einer Darstellung des Unendlichen dienen.[1])

Nun kann eine Idee niemals vollständig sinnlich dargestellt werden, deshalb giebt die Erfahrung kein Beispiel für einen solchen Zustand in seiner Reinheit. Aber es giebt eine geringere oder gröfsere Annäherung an diesen Zustand, in dem beide Triebe verbunden wirken und dadurch zu einem neuen, in der Mitte zwischen beiden schwebenden, werden. Wenn der sinnliche Trieb das Gemüt durch Naturgesetze, der Formtrieb durch Gesetze der Vernunft nötigen, so nötigt der mittlere Trieb den Menschen physisch und moralisch zugleich, hebt aber eben dadurch alle Nötigung auf und macht ihn sowohl physisch als moralisch frei. »Wenn wir jemand mit Leidenschaft umfassen, der unserer Verachtung würdig ist, so empfinden wir peinlich die Nötigung der Natur. Wenn wir gegen einen anderen feindlich gesinnt sind, der uns Achtung abnötigt, so empfinden wir peinlich die Nötigung der Vernunft. Sobald er aber zugleich unsere Neigung interessiert und unsere Achtung sich erworben, so verschwindet sowohl der Zwang der Empfindung als der Zwang der Vernunft,« das heifst wir sind frei.[2])

Den in der Vereinigung beider Grundtriebe wirkenden mittleren Trieb nennt *Schiller* Spieltrieb. Wenn der Gegenstand des sinnlichen Triebes Leben in der weitesten Bedeutung des Wortes, der des Formtriebes Gestalt ist, so ist der Gegenstand des Spieltriebes

---

[1]) A. a. O. S. 386.
[2]) Ebenda S. 387.

lebendige Gestalt, Freiheit in der Erscheinung, Schönheit.[1])

Die Schönheit gehört demnach weder ausschliefslich in das Bereich der Sinnlichkeit, noch ausschliefslich in das der Vernunft; sie dient dem Gesetz der absoluten Realität und zugleich dem der absoluten Formalität, sie ist der Gegenstand, der dem Menschen zum Symbol seiner ausgeführten Bestimmung dient. Dafs sie als Gegenstand des Spieltriebes bezeichnet wird, rechtfertigt der Sprachgebrauch vollkommen, der alles das, was weder objektiv noch subjektiv zufällig ist, und doch weder äufserlich noch innerlich nötigt, mit dem Worte Spiel zu bezeichnen pflegt.[2]) Es ist also nichts weniger als eine Entwürdigung für das Schöne, wenn es zum Spiel gemacht wird. Der Mensch spielt vielmehr nur da, wo er in der vollen Bedeutung des Wortes Mensch ist und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt; er soll mit der Schönheit nur spielen, aber er soll auch nur mit der Schönheit spielen.[3])

Diese Sätze mögen auffallend klingen, sie wirkten aber schon längst in der Kunst und namentlich in dem Kunstgefühl der Griechen, nur dafs sie in den Olymp versetzten, was auf der Erde sollte ausgeführt werden. So-

---

[1]) A. a. O. S. 389; mit Recht hebt hier *Berger* (a. a. O. S. 161) hervor, in welch engem Zusammenhange die Briefe über die ästhetische Erziehung mit dem im Kallias entwickelten Schönheitsbegriff stehen.

[2]) Ebenda S. 390.

[3]) In der Anwendung des Wortes Spiel schlofs sich *Schiller* an den Sprachgebrauch *Kants* an, der in dem freien Spiel der Vorstellungskräfte das Wesen der (subjektiven) Zweckmäfsigkeit ohne Zweck, des Schönen, erblickte; vgl. Kritik der Urteilskraft, §§ 9, 10, S. 58 f. Es liegt dieser Bedeutung des Wortes der schöne und tiefe Sinn zu Grunde, den *Jean Paul* in der Levana in den Abschnitten über das Spiel der Kinder so unvergleichlich dargestellt hat. Unter Bezugnahme auf *Kants* und *Schillers* Erklärung giebt *Lazarus* eine psychologische Analyse des Spiels in der Schrift Die Reize des Spiels (Berlin 1883).

wohl den Ernst und die Arbeit, welche die Wangen der Sterblichen furchen, als auch die nichtige Lust, die das leere Angesicht glättet, lassen sie aus der Stirn der seligen Götter verschwinden, geben die Ewigzufriedenen von den Fesseln jedes Zweckes, jeder Pflicht, jeder Sorge frei, lassen sowohl den stofflichen Zwang der Naturgesetze als den geistigen der Sittengesetze sich in dem Begriffe der höchsten Freiheit verlieren:

Ewigklar und spiegelrein und eben
Fliefst das zephyrleichte Leben
Im Olymp den Seligen dahin.

Das Ideal der Schönheit ist unteilbar, aber in der Erfahrung wirkt die Schönheit auf doppelte Weise: auflösend, um sowohl den sinnlichen Trieb als den Formtrieb in ihren Grenzen zu halten (Harmonie), anspannend, um beide in ihrer Kraft zu erhalten (Energie). Der Idee nach fallen beide Wirkungen in eine zusammen, da beide einander zugleich bedingen und durch einander bedingt werden, aber in der Erfahrung wird die verschiedene Wirkung zu erkennen sein, und es giebt daher hier eine schmelzende und eine energische Schönheit.[1])

Die energische Schönheit berücksichtigt *Schiller* in den Briefen nicht weiter, sondern redet im letzten Abschnitt der Briefe lediglich von der schmelzenden Schönheit.[2])

Diese thut ihrer Aufgabe, für Harmonie der beiden Grundtriebe zu sorgen, dadurch Genüge, dafs sie als ruhige Form das wilde Leben besänftigt, von den Empfindungen zu den Gedanken den Übergang bahnt, den Menschen erhebt

in die heitern Regionen,
Wo die reinen Formen wohnen,

---

[1]) A. a. O. S. 394.

[2]) Der letzte, Brief XVII bis XXVII umfassende Abschnitt erschien im 6. Heft der Horen unter der Überschrift: Die schmelzende Schönheit.

aber auch dadurch, dafs sie als lebendes Bild die abgezogene Form mit sinnlicher Kraft ausrüstet, den Begriff zur Anschauung, das Gesetz zum Gefühl zurückführt.

So leitet sie den sinnlichen Menschen zur Form und zum Denken, und giebt den geistigen Menschen der Sinnenwelt wieder.[1]) Unter ihrer Führung geht das Gemüt von der Empfindung zum Gedanken, von dem Stoffe zur Form durch eine mittlere Stimmung über, in der Sinnlichkeit und Vernunft zugleich thätig sind, eben deswegen aber ihre bestimmende Gestalt gegenseitig aufheben. Diese Stimmung, in der das Gemüt weder physisch noch moralisch genötigt und doch auf beide Arten thätig ist, verdient vorzugsweise eine freie Stimmung zu heifsen, und wenn man den Zustand der sinnlichen Bestimmung den physischen, den Zustand der vernünftigen Bestimmung den logischen und moralischen nennt, so mufs man den Zustand der sinnlichen und vernünftigen Bestimmbarkeit den ästhetischen nennen.[2])

In dem ästhetischen Zustande bleibt der persönliche Wert oder die Würde eines Menschen noch völlig unbestimmt, der Mensch ist hier Null, insofern man auf einzelne Ergebnisse achtet. Daher haben diejenigen recht, welche das Schöne und die Stimmung, in die es unser Gemüt versetzt in Rücksicht auf Erkenntnis und Gesinnung für völlig gleichgiltig erklären; denn die Schönheit giebt schlechterdings kein einzelnes Resultat, weder für den Verstand, noch für den Willen, sie führt keinen einzelnen weder erkenntnismäfsigen noch sittlichen Zweck aus, findet keine einzige Wahrheit und erfüllt keine einzige Pflicht für uns, sie ist, mit einem Worte, gleich ungeschickt, den Charakter zu gründen und den Kopf aufzuklären.

Die ästhetische Kultur erreicht nichts weiter, als dafs sie es dem Menschen möglich macht, aus sich selbst zu

---

[1]) A. a. O. S. 399. — [2]) Ebenda S. 408.

machen, was er will, daſs sie ihm die Freiheit, die in ihm sowohl durch den Zwang der Sinne als durch den Zwang der Vernunft aufgehoben worden war, die Freiheit zu sein, was er sein soll und will, vollkommen zurückgiebt.

Eben dadurch aber ist etwas Unendliches erreicht. Denn das Vermögen, das dem Menschen in der ästhetischen Stimmung zurückgegeben wird, ist die höchste aller Schenkungen, die Schenkung der Menschheit. Der Anlage nach besitzt er allerdings das Vermögen schon vor jedem bestimmten Zustand, in den er kommen kann, aber der That nach verliert er es mit jedem Zustand der Bestimmung, in den er wirklich kommt, und nur in dem ästhetischen Leben kann es ihm zurückgegeben werden.[1])

Wie unter heilige Gewalt gegeben,
Empfangen sie das reine Geisterleben,
Der Freiheit süſses Recht, zurück.

Es ist demnach nicht nur poetisch erlaubt, sondern auch philosophisch richtig, die Schönheit unsere zweite Schöpferin zu nennen. Denn ob sie uns gleich die Menschheit bloſs möglich macht, und es im übrigen unserem freien Willen anheimstellt, inwieweit wir sie wirklich machen wollen, so hat sie dieses ja mit unserer ursprünglichen Schöpferin, der Natur, gemein, die uns gleichfalls nichts weiter als das Vermögen zur Menschheit erteilte, den Gebrauch desselben aber auf unsere eigene Willensbestimmung ankommen läſst.

Demnach ist die ästhetische Stimmung des Gemüts zwar in Rücksicht auf einzelne bestimmte Wirkungen gleichgiltig, aber in Rücksicht auf die Abwesenheit aller Schranken und auf die Summe der Kräfte, die in ihr gemeinschaftlich thätig sind, von höchstem Wert; denn eine Gemütsstimmung, die von dem Ganzen der menschlichen Natur alle Schranken entfernt, muſs diese notwendig auch von jeder einzelnen Äuſserung derselben entfernen.[2])

---

[1]) A. a. O. S. 410. — [2]) *Ebenda S. 411.*

In der ästhetischen Stimmung fühlen wir uns wie aus der Zeit gerissen, unsere Menschheit äufsert sich mit einer Reinheit und Unverletztheit, als hätte sie von der Einwirkung äufserer Kräfte noch keinen Abbruch erfahren. Die hohe Gleichmütigkeit und Freiheit des Geistes, mit Kraft und Rüstigkeit verbunden, ein Regewerden aller edlen Kräfte, ein Aufgelegtsein zu jeder edlen That: das ist die Stimmung, die uns der Genufs echter Schönheit gewährt, in der uns jedes echte Kunstwerk entläfst, und es giebt keinen anderen Prüfstein der wahren ästhetischen Güte eines Kunstwerkes, als dafs es diese Stimmung in uns hervorbringt.

Den Schlufs aus allen diesen Erörterungen zieht *Schiller* mit den Worten: es giebt keinen anderen Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als dafs man denselben zuvor ästhetisch macht.[1]) Zwar sollen Wahrheit und Pflicht durch sich selbst und für sich allein wirken und ihre bestimmende Kraft blofs sich selbst zu verdanken haben, und besonders mufs die reine moralische Form, das Sittengesetz, unmittelbar zu dem Willen reden.

Aber die Möglichkeit, dafs der Mensch überhaupt einer Form zugänglich ist, wird nur durch die ästhetische Stimmung geschaffen. In ihr wird die Selbstthätigkeit der Vernunft schon auf dem Felde der Sinnlichkeit eröffnet, die Macht des Stoffes, der Sinnlichkeit schon innerhalb ihrer eigenen Grenze gebrochen und der sinnliche Mensch so weit veredelt, dafs nunmehr der geistige sich nach den Gesetzen der Freiheit nur aus ihm zu entwickeln braucht.

Daher ist der Schritt von dem ästhetischen zum moralischen Zustand viel leichter, als von dem sinnlichen zum ästhetischen.[2]) Um den ästhetischen Menschen zu grofsen Gesinnungen zu führen, braucht man ihm weiter

---

[1]) A. a. O. S. 415.
[2]) Ebenda S. 416.

nichts als wichtige Anlässe zu geben, um von dem sinnlichen Menschen eben das zu erhalten, muſs man erst seine Natur verändern. Bei jenem braucht es nichts als einer Gelegenheit, um ihn zum Helden zu machen, diesen muſs man erst unter einen anderen Himmel versetzen.[1])

Darum muſs schon auf dem gleichgiltigen Felde des sinnlichen Lebens der Mensch sein moralisches, innerhalb seiner sinnlichen Schranken seine Vernunftfreiheit beginnen. Schon seinen Neigungen muſs er das Gesetz seines Willens auflegen: er muſs lernen edler begehren, damit er nicht nötig habe, erhaben zu wollen.[2])

Welchen Weg nimmt nun aber die ästhetische Kultur? Wie wird der sinnliche Mensch zum ästhetischen?

Um diese Frage zu beantworten, unterscheidet *Schiller* in der Entwickelung des Menschen drei Stufen, die sowohl der einzelne als auch die ganze Gattung notwendig und in einer bestimmten Ordnung durchlaufen müssen, wenn sie den ganzen Kreis ihrer Bestimmung erfüllen sollen. Der Mensch im physischen Zustande erleidet bloſs die Macht der Natur, er entledigt sich dieser Macht im ästhetischen Zustande und beherrscht sie schlieſslich im moralischen.[3])

---

[1]) A. a. O. S. 417.

[2]) Ebenda S. 419; vgl. auch das Distichon:

Zweierlei Wirkungsarten.

Wirke Gutes, Du nährst der Menschheit göttliche Pflanze;
Bilde Schönes, Du streust Keime der göttlichen aus.

[3]) In Anmut und Würde unterscheidet *Schiller* diese drei Zustände in folgender Weise: Im physischen Zustande herrscht die Sinnlichkeit über die Vernunft, im moralischen die Vernunft über die Sinnlichkeit. Beide Zustände vertragen sich nicht mit der Schönheit des Ausdrucks, sondern nur der ästhetische, in dem Vernunft und Sinnlichkeit zusammenstimmen. (Werke XV, S. 195 f.) Eine wichtige Ergänzung dieser Gedanken enthält die Abhandlung über das Erhabene, insofern hier ausgeführt wird, daſs die zweite und dritte der in den Briefen unterschiedenen Stufen nicht in strenger zeitlicher Aufeinanderfolge zu denken sind. »Schon der Zweck

Im blofsen sinnlichen Zustand ist der Mensch mit der Natur völlig eins. Die Absonderung seiner Persönlichkeit fängt damit an, dafs er im ästhetischen Zustande die Natur aufser sich stellt oder betrachtet.[1]) Die Betrachtung ist das erste freie Verhältnis des Menschen zu dem Weltall, das ihn umgiebt. Wenn die Begierde ihren Gegenstand unmittelbar an sich reifst, so rückt die Betrachtung den ihrigen in die Ferne. Das, was ihn vorher als Macht beherrschte, steht jetzt als Objekt vor dem Blick des Betrachtenden, und im Anschauen desselben sammeln sich des Bewufstseins zerstreute Strahlen und ein Nachbild des Unendlichen, die Form, reflektiert sich auf dem vergänglichen Grunde.[2]) So fängt im Betrachten, Beurteilen still die erste Wirkung der Schönheit an und erhebt langsam den Menschen vom Sinnenstoff zu der Idee. Indem sie das thut, vereinigt sie die Sinnlichkeit mit der Idee, sie wird Gegenstand für uns, und ist doch zugleich Zustand unseres Subjekts und dient uns

---

der Natur bringt es mit sich, dafs wir der Schönheit zuerst entgegeneilen, wenn wir noch vor dem Erhabenen fliehen; denn die Schönheit ist unsere Wärterin im kindischen Alter und soll uns ja aus dem rohen Naturzustand zur Verfeinerung führen. Aber ob sie gleich unsere erste Liebe ist und unsere Empfindungsfähigkeit für dieselbe zuerst sich entfaltet, so hat die Natur doch dafür gesorgt, dafs sie langsamer reif wird und zu ihrer völligen Entwickelung erst die Ausbildung des Verstandes und Herzens abwartet. Erreichte der Geschmack seine völlige Reife, ehe Wahrheit und Sittlichkeit auf einen besseren Weg, als durch ihn geschehen kann, in unser Herz gepflanzt wären, so würde die Sinnenwelt ewig die Grenze unserer Bestrebungen bleiben. Aber glücklicherweise liegt es schon in der Einrichtung der Natur, dafs der Geschmack, obgleich er zuerst blüht, doch zuletzt unter allen Fähigkeiten des Gemüts seine Zeitigung erhält. In dieser Zwischenzeit wird Frist genug gewonnen, einen Reichtum von Begriffen in dem Kopfe und einen Schatz von Grundsätzen in der Brust anzupflanzen, und dann besonders auch die Empfindungsfähigkeit für das Grofse und Erhabene aus der Vernunft zu entwickeln.« (Werke XV, S. 284.)

[1]) Ebenda S. 425.

[2]) Ebenda S. 426.

dadurch zum siegenden Beweis, dafs die Abhängigkeit des Menschen von der Sinnlichkeit seine moralische Freiheit keineswegs aufhebt.[1])

Die Erscheinungen, welche die Loslösung des Menschen von der Natur, den Eintritt des blofsen Sinnenwesens in die Menschheit begleiten, sind die Freude am Schein, die Neigung zu Putz und Spiel.[2])

Eine gewisse Gleichgiltigkeit gegen den Stoff und das Interesse am Schein sind die ursprünglichsten Erweiterungen der Menschheit. Sie zeigen fürs erste eine äufsere Freiheit; denn so lange die Not gebietet und das Bedürfnis drängt, ist die Einbildungskraft mit strengen Fesseln an die Wirklichkeit gebunden; erst wenn das Bedürfnis gestillt ist, entwickelt sie ihr ungebundenes Vermögen.

Sie zeigen aber zweitens auch eine innere Freiheit, weil sie uns eine Kraft sehen lassen, die unabhängig vom äufseren Stoff sich durch sich selbst in Bewegung setzt und Energie genug besitzt, die vordringende Materie von sich zu halten. Ein Gemüt, das sich am Scheine weidet, ergötzt sich schon nicht mehr allein an dem, was es empfängt und geniefst, sondern an dem, was es thut.

> Zum erstenmal geniefst der Geist,
> Erquickt von ruhigeren Freuden,
> Die aus der Ferne nur ihn weiden,
> Die seine Gier nicht in sein Wesen reifst,
> Die im Genusse nicht verscheiden.

Die Natur selbst hebt den Menschen vom Stoff zum Scheine empor, indem sie ihn mit zwei Sinnen ausrüstet, die ihn blofs durch den Schein zur Erkenntnis der Wirklichkeit führen. In dem Auge und dem Ohr ist der andringende Stoff schon hinweggewälzt von den Sinnen, und das Objekt entfernt sich von uns, das wir mit den tierischen Sinnen unmittelbar berühren. So lange der Mensch noch ein Wilder ist, geniefst er nur mit den niederen Sinnen

---

[1]) A. a. O. S. 428.
[2]) Ebenda S. 430.

des Gefühls,[1]) sobald er anfängt, mit dem Auge zu genieſsen und das Sehen für ihn einen selbständigen Wert erlangt, ist er auch schon ästhetisch frei, und der Spieltrieb hat sich entfaltet. Ihm, der am Scheine Gefallen findet, wird bald der nachahmende Bildungstrieb folgen, der den Schein als etwas Selbständiges behandelt.[2])

Bald begnügt sich der Mensch nun nicht mehr damit, daſs ihm die Dinge gefallen, er will selbst gefallen, anfangs nur durch das, was sein ist, endlich auch durch das, was er ist. Was er besitzt und hervorbringt, darf nun nicht mehr bloſs die Spuren der Dienstbarkeit, die ängstliche Form seines Zweckes an sich tragen, es muſs zugleich den geistreichen Verstand, der es dachte, die liebende Hand, die es ausführte, den heiteren und freien Geist, der es wählte und aufstellte, wiederspiegeln.[3])

Jetzt sucht sich der alte Germane glänzendere Tierfelle, prächtigere Geweihe, zierlichere Trinkhörner aus; selbst die Waffen sind nun nicht mehr bloſs Gegenstände des Schreckens, sondern auch des Wohlgefallens, und das kunstreiche Wehrgehänge will nicht weniger bemerkt sein als des Schwertes tödliche Schneide. Nicht zufrieden damit, einen ästhetischen Überfluſs in das Notwendige zu bringen, reiſst sich der freiere Spieltrieb endlich ganz von den Fesseln der Notdurft los, und das Schöne wird für sich selbst Gegenstand seines Strebens; der Mensch schmückt sich. Die freie Lust wird in die Zahl seiner Bedürfnisse aufgenommen, und das Unnötige ist bald der beste Teil seiner Freuden.[4])

---

[1]) Vgl. über die Erhebung des Wilden zur Menschlichkeit durch die ästhetische Kultur auch *Michelsen*, a. a. O. S. 130 f. Dichterische Form hat *Schiller* dem Gedanken verliehen in den Künstlern und besonders auch im Eleusischen Fest.

[2]) A. a. O. S. 432; vgl. auch das Gedicht Poesie des Lebens, in dem die Freude am Schein dichterisch verherrlicht wird.

[3]) Ebenda S. 439.

[4]) Ebenda S. 440; vgl. auch die geistreichen Ausführungen über Putz und Schmuck bei *Lotze*, Mikrokosmus, Bd. II, S. 199 f.

So wie sich ihm von aufsen her, in seiner Wohnung, seinem Hausgerät, seiner Bekleidung allmählich die Form nähert, so fängt sie schliefslich an, von ihm selbst Besitz zu nehmen, und erst nur den äufseren, dann aber auch den inneren Menschen zu veredeln. Der gesetzlose Sprung der Freude wird zum Tanz, die verworrenen Laute der Empfindung fangen an, dem Takt zu gehorchen und sich zum Gesange zu biegen.

Eine schönere Notwendigkeit kettet jetzt die Geschlechter zusammen und der Herzen Anteil hilft das Bündnis bewahren, das die Begierde nur launisch und wandelbar knüpft. Und wie die Schönheit den Streit der Naturen in dem ewigen Gegensatz der Geschlechter schlichtet, so zielt sie darauf hin, nach dem Muster des freien Bundes der Anmut, den sie dort zwischen der männlichen Kraft und der weiblichen Milde stiftet, die beiden Naturen in der Person des Menschen zu vereinigen, Neigung und Pflicht, Sinnlichkeit und Sittlichkeit zu versöhnen in der moralischen Welt.[1])

Mitten in dem furchtbaren Reich der Kräfte und mitten in dem heiligen Reich der Gesetze baut der ästhetische Bildungstrieb unvermerkt an einem dritten fröhlichen Reich des Spiels und des schönen Scheins, worin er dem Menschen die Fesseln aller Verhältnisse abnimmt, und ihn von allem, was Zwang heifst, sowohl im Physischen als auch im Moralischen entbindet. Freiheit zu geben durch Freiheit, ist das Grundgesetz dieses Reiches. Es ist vorhanden, ebenso wie die reine Kirche, dem Bedürfnis nach in jeder feingestimmten Seele, der That nach überall da, wo nicht die starre Formel des

---

[1]) »Es ist wirklich der Bemerkung wert, dafs die Schlaffheit über ästhetische Dinge immer sich mit der moralischen Schlaffheit verbunden zeigt, und dafs das reine, strenge Streben nach dem hohen Schönen, bei der höchsten Liberalität gegen alles, was Natur ist, den Rigorism im Moralischen bei sich führen wird.« Brief *Schillers* an *Goethe* vom 2. März 1798, a. a. O. Bd. II, S. 52.

Gesetzes, sondern eigene schöne Natur das Betragen lenkt, wo der Mensch durch die verwickeltsten Verhältnisse mit kühner Einfalt und ruhiger Unschuld geht, und weder nötig hat, fremde Freiheit zu kränken, um die eigene zu behaupten, noch seine Würde wegzuwerfen, um Anmut zu zeigen.[1])

Soweit *Schiller*.

Klar tritt aus seinem Gedankengange heraus das Bestreben, dem Schönen seinen Platz in der Menschenwelt zu sichern, nicht nur ohne die höchsten ethischen Forderungen der Vernunft zu gefährden, sondern ihnen gerade dadurch die sicherste Stütze zu bereiten.

Es würde aber eine ganz falsche Auffassung seines ästhetischen Ideals sein, wenn man es in tändelndem Spiel, in einem zwar verfeinerten aber doch thatlosen und verweichlichenden Geniefsen finden wollte. Nein, welch hohen Ernst er mit dem Worte Spiel verband,[2]) haben wir aus

---

[1]) A. a. O. S. 442, 444.

[2]) Vgl. u. a. auch die Stelle aus der Vorrede zur Braut von Messina (Werke V, S. 258 f.): »Die wahre Kunst hat es nicht blofs auf ein vorübergehendes Spiel abgesehen; es ist ihr Ernst damit, den Menschen nicht blofs in einen augenblicklichen Traum von Freiheit zu versetzen, sondern ihn wirklich und in der That frei zu machen... Und eben darum, weil die wahre Kunst etwas Reelles und Objektives will, so kann sie sich nicht blofs mit dem Scheine der Wahrheit begnügen; auf der Wahrheit selbst, auf dem festen und tiefen Grunde der Natur errichtet sie ihr ideales Gebäude.« Weil *Herder* den hohen Ernst, den *Kant* und *Schiller* mit dem Worte Spiel verbanden, nicht einsah, oder vielmehr, wie *R. Zimmermann* (Ästhetik, Bd. I, S. 458 f.) auseinandersetzt, nicht einsehen wollte, hielt er es zur Begründung des Schönen und der Kunst für unwürdig. Wie er später (1800) in der »Kaligone« als heftiger Gegner von *Kants* Kritik der Urteilskraft auftrat, so »abhorrierte« er gleich bei ihrem Erscheinen *Schillers* Briefe über die ästhetische Erziehung »als Kantische Sünden«. Vgl. *Schillers* Brief an *Körner* vom 7. Nov. 1794 und die Antwort *Körners* vom 20. Nov., a. a. O. Bd. III, S. 150, 152; ferner auch *Lotze*, Geschichte der Ästhetik, S. 71, 430.

seinem eigenen Munde gehört, und wie hätte er, der das herrliche Wort aussprach:

Des echten Mannes Feier ist die That,

der selbst in der bleibenden Erinnerung seines Volkes fortlebt als das Bild kraftvollstrebender, mit Krankheit und Schicksal kämpfender Männlichkeit, nicht die Hoheitsrechte der Sittlichkeit gegenüber den Zumutungen einer innerlich angefaulten Schönseligkeit wahren sollen. Er hat sie gewahrt! Wie er, dessen Ideale zuweilen von solchen, die sich brüsten, der Praxis des Lebens zu dienen, als inhaltlose Schemen verächtlich gemacht worden sind, das durch den Geschmack erleichterte bloſse pflichtmäſsige Handeln als für eben diese Praxis des Lebens auſserordentlich wichtig *Kant* gegenüber verteidigte,[1] so hat er auf der anderen Seite seinen Schönheitsbegriff so hoch gefaſst, so folgerichtig aus den edelsten und erhabensten Geisteskräften des Menschen abgeleitet, ja nicht nur als Begriff, sondern geradezu als Imperativ hingestellt, daſs es für die Sittlichkeit keine Entwürdigung war, sich mit solcher Schönheit zu vermählen.

In dem Streben, Gutes und Schönes zu verschmelzen, verrät sich seine schon von *Humboldt* gerühmte griechische Sinnesart,[2] aber er vereinigte mit ihr deutsche Kraft, deutsche Innigkeit, deutsche Reinheit und das entschädigt uns für das leise Gefühl des Bedauerns, dessen wir uns gerade in der Jetztzeit, in der die deutsche Gesinnung in erfreulichem Aufschwung begriffen ist, nicht erwehren können, des Bedauerns darüber, daſs unser deutschester Dichter, dessen Worte und Werke in der trüben Zeit der Zerrissenheit Deutschlands fast die einzige Quelle waren, aus der die auf die Zukunft Hoffenden vaterländische Be-

---

[1] In der Abhandlung Über den moralischen Nutzen ästhetischer Sitten; auch in der Abhandlung Über das Erhabene wird mit Nachdruck die Notwendigkeit des moralischen Handelns betont.

[2] Brief an *Schiller* vom 16. Okt. 1795, a. a. O. S. 152.

geisterung schöpfen konnten,[1]) sein Ideal unter griechischem Himmel suchte.[2])

Deutsche Kraft, deutsche Innigkeit, deutsche Reinheit war in ihm. Die blofse ästhetische Bildung hielt er weder für gefahrlos, noch für ausreichend. Er wufste wohl, wie verderblich es dem Menschen werden kann, wenn der Geschmack, dessen wahre Bedeutung er mit dem treffenden Bilde eines Statthalters der Vernunft im Reiche der Sinnlichkeit bezeichnet, seine Gewalt mifsbraucht, sich zum unbeschränkten Gesetzgeber des Willens macht und die zufällige Zusammenstimmung zwischen Pflicht und Neigung als notwendig fordert, wenn die Sittlichkeit sich das von der Neigung schenken läfst, was sie verlangen sollte, sich dadurch der Neigung verpflichtet und somit der Gefahr aussetzt, dafs im gegebenen Falle die Neigung einen Gegendienst beansprucht. Die Wirkungen der schmelzenden Schönheit, von denen in den Briefen allein die Rede ist, waren ihm für die Vollendung der ästhetischen Bildung durchaus ergänzungsbedürftig durch die Wirkungen der energischen Schönheit oder des Erhabenen.[3]) Aber er verkannte

---

[1]) Als ein Beispiel für viele mögen nur die Veröffentlichungen des Schillervereins zu Leipzig erwähnt sein. In dem im Jahre 1855 herausgegebenen Gedenkbuch an Friedrich Schiller werden fast auf jedem Blatt in Rede und Gedicht die Werke und die Persönlichkeit *Schillers* zum Ausgangspunkt patriotischer Ergiefsung und vaterländischer Hoffnung gemacht. Die nationale Bedeutung *Schillers* für die Jetztzeit erörtert in anziehender Weise *Berger* in dem Aufsatz: Was ist Schiller dem neuen Deutschtum? Unterhaltungsbeilage zur Deutschen Zeitung (Berlin) 1896, Nr. 35 f.

[2]) »Eine wohlthätige Gottheit reifse den Säugling beizeiten von seiner Mutter Brust, nähre ihn mit der Milch eines besseren Alters und lasse ihn unter fernem griechischen Himmel zur Mündigkeit reifen.« IX. Brief, a. a. O. S. 367; vgl. auch die Verherrlichung des Griechentums im VI. Brief, ferner im Brief an *Humboldt* vom 26. Okt. 1795, a. a. O. S. 168.

[3]) Vgl. das Gedicht Die Führer des Lebens, in dem das Schöne und das Erhabene als die beiden Genien bezeichnet werden, die den Menschen durch das Leben leiten.

cht, dafs die ästhetische Kultur selbst in dieser Voll-
ommenheit, dafs die auf blofser Geschmacksbildung
eruhende Harmonie des Verhaltens mit dem Sittlich-
ebotenen nur so weit zureicht, als der Mensch nicht in
lie Lage kommt, ernstere sittliche Pflichten erfüllen zu
müssen, die eine Aufopferung der Neigungen erheischen.[1])

So bescheiden dachte er von dieser ästhetischen Kultur, dafs er für sie nicht das Bürgerrecht in der Sittlichkeit forderte, sondern sich mit der Stelle eines treuen Pförtners am Eingang zum Heiligtum begnügte. Die moralische Kraft selbst rücksichtslos wirkend, war ihm etwas unendlich Höheres; aber allein wirkend, noch nicht das Höchste. Der Anblick der Qual, wodurch eine moralische Handlung der Sinnlichkeit abgeängstigt wird, hatte für ihn etwas Abstofsendes.[2]) Die Vollendung sah er darin, dafs die Anmut der schönen Seele sich mit der Würde des moralischen Charakters paare, d. h. dafs der Mensch fähig sei, alles, was innerhalb des Kreises der Veredelungsfähigkeit der Neigungen liegt, ohne Kampf in Übereinstimmung mit dem Sittlich-Gebotenen zu verrichten, und zwar so, dafs die moralische Kraft dabei nicht fehlt, sondern nur ruht, bereit, sofort hervorzutreten, um jede Pflicht, die aufserhalb dieses Kreises liegt,

---

[1]) Die weitere Ausführung dieser Gedanken findet sich in den Abhandlungen Über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen und Über das Erhabene; vgl. auch das Distichon

Die moralische Kraft.

Kannst Du nicht schön empfinden, Dir bleibt doch, vernünftig zu wollen,
Und als ein Geist zu thun, was Du als Mensch nicht vermagst.

[2]) Brief an *Körner* vom 19. Febr. 1793, a. a. O. Bd. III, S. 30; vgl. auch aus dem Gedicht

Moralische Schwätzer:

Freilich, der groben Natur dürfen sie gar nichts vertrauen,
Bis in die Geisterwelt müssen sie fliehn, dem Tier zu entlaufen,
Menschlich können sie selbst *auch nicht* das Menschlichste thun.

mit Überwindung der Neigung zu vollziehen und so mit der sittlichen Schönheit die sittliche Erhabenheit zu verbinden.[1])

---

[1]) *Kuno Fischer* hatte in der ersten Auflage seiner Schrift Schiller als Philosoph (Frankfurt 1858) S. 62 f., 77 f. drei Standpunkte unterschieden, die *Schiller* in zeitlicher Aufeinanderfolge eingenommen habe, seitdem er unter dem Einflusse *Kants* philosophierte. Er bezeichnete dieselben durch die Formeln: 1. der ästhetische Gesichtspunkt unter dem moralischen, 2. der ästhetische Gesichtspunkt neben dem moralischen, 3. der ästhetische Gesichtspunkt über dem moralischen. *Schiller* wäre demnach schliefslich dahin gekommen, die ästhetische Bildung höher zu schätzen als die moralische und sich damit in scharfen Gegensatz zu *Kant* zu stellen. *K. Fischers* Darlegungen haben aber gleich nach dem Erscheinen seiner Schrift lebhaften Widerspruch erfahren. Der erste war *Drobisch* (nicht *Tomaschek*, wie *G. Zimmermann* in seinem Aufsatz Schillers Ethik und ihr Zusammenhang mit seiner Ästhetik — Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, II. Abteilung, 1889, S. 96 — meint), der in der Sitzung der Königl. Sächs. Gesellschaft der Wissenschaften zu Leipzig vom 12. Dez. 1859 *K. Fischer* entgegentrat und in seiner Rede über die Stellung Schillers zur Kantischen Ethik zu dem Ergebnis kam, dafs es *Schiller* niemals in den Sinn gekommen sei, etwa unter dem Einflufs *Goethes* das ästhetische Ideal über das moralische setzen zu wollen, dafs vielmehr *Schiller* in Sachen der praktischen Philosophie nach wie vor Kantianer geblieben sei. (Vgl. Berichte über die Verhandlungen der Königl. Sächs. Gesellschaft der Wissenschaften zu Leipzig, philologisch-historische Klasse, 11. Bd. 1859, S. 176—194.) Zu denselben Ergebnissen kamen *Tomaschek*, der die Ansicht, als hätte sich *Schiller* von seinen ursprünglichen moralischen Prinzipien entfernt, als einen »argen Irrtum« bezeichnet (a. a. O. S. 288) und *Twesten* (a. a. O. S. 68, 115 f.). Auch *Ueberweg* weist überzeugend nach, dafs es von der Abhandlung über Anmut und Würde an bei *Schiller* keine Stelle gebe, die nicht zu dem oben im Text beschriebenen Verhältnis des Ästhetischen zum Moralischen stimme (a. a. O. S. 242—249). Vgl. auch *Liebrecht* a. a. O. S. 33 f.; *Deewes*, *Schillers* Lebensideal, Programm des Gymnasiums zu Helmstedt, 1881; *Thikötter*, Ideal und Leben nach *Schiller* und *Kant*, Bremen 1892; *Kühnemann*, Die Kantischen Studien *Schillers*, S. 64 f., derselbe, *Kants* und *Schillers* Begründung der Ästhetik, S. 99, 174; *Berger* a. a. O. S. 296. *K. Fischer* hat in der II. Auflage seiner Schrift (2 Bände, Heidelberg, 1891, 1892) den Gedanken der drei Entwickelungsstufen nicht wiederholt. Er erklärt jetzt, dafs die Ant-

Das war *Schillers* Lebensideal. Sein Dichtergenius hat ihm in abwechselungsreichen Formen Gestalt verliehen: die bedeutendsten Personen seiner Balladen und Dramen verkörpern es, in tausend in den Volksmund übergegangenen Sentenzen hat es Sprache gewonnen, und der Dichter ist dadurch zum Propheten einer sittlich-reinen und vertieften Lebensanschauung geworden, die, weit entfernt von einer schlaffen Glückseligkeitslehre und doch nicht ausartend in die finstere Strenge eines unbeugsamen kategorischen Imperativs, den Menschen zugleich zu erheben und zu beglücken im stande ist.[1])

Verschiedene Wege stehen offen zu einer pädagogischen Verwertung der Schillerschen Gedanken. Es könnte gezeigt werden, wie im Herbartischen Unterrichtsziel des vielseitigen Interesses die von *Schiller* geforderte ästhetische Bildung zu ihrem Recht kommt und in das Ganze der Unterrichtsarbeit eingeordnet wird; es könnten die vielerlei Mittel, die uns in Unterricht, Regierung und Zucht für die ästhetische Bildung der Jugend zu Gebote stehen, aufgezählt und es könnte geprüft werden, inwieweit unser unterrichtliches und erziehendes Verfahren diese Mittel ausnutzt, ein Gedanke, der neuerdings in der pädagogischen Presse mehrfach erörtert worden ist.[2])

---

wort auf die Frage, »wie *Schiller* das Verhältnis des ästhetischen und moralischen Menschen endgiltig gefafst habe und wie sich seine Lehre in Ansehung der Moral zur Kantischen verhalte«, durch die Vergleichung seiner Aussagen zu keinem einfachen Resultat, »sondern zu einer Streitfrage führe, die in antinomische Sätze zerfalle« (a. a. O Bd. II, S. 149 f., 167 f.). Dadurch kommt das Kapitel »Der ästhetische und moralische Mensch« zu einem unerwartet schnellen, aber unbefriedigenden Abschlufs und man mufs es mit *Kühnemann* (Begründung der Ästhetik, S. 174) beklagen, dafs das Buch *K. Fischers* in seiner glänzenden und durchsichtigen Darstellung in diesem Kapitel keineswegs die abschliefsende Erkenntnis der Schillerschen Gedankenwelt verträgt.

[1]) Vgl. auch *Ziller,* Ethik, S. 70.

[2]) Wohl unter dem Einflusse des trefflichen Buches von *Karl Lange,* Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend, Darmstadt 1893.

Ich möchte mir gestatten, ein drittes hervorzuheben, die Anwendung der Schillerschen Begriffe von Schönheit und ästhetischer Bildung auf die Thätigkeit des erziehenden Lehrers überhaupt. Leider kann ich dabei aus Mangel an Zeit weder die Weite noch die Tiefe der hereinspielenden Gedanken erschöpfen.

Die Pädagogik als Wissenschaft unterscheidet man von der Kunst der Erziehung. Der Inhalt einer Wissenschaft besteht in einer Zusammenordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen, die auseinander, als Folgen aus Grundsätzen und als Grundsätze aus Prinzipien hervorgehen. Kunst ganz im allgemeinen ist die Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen. Im engeren Sinne wird das Wort Kunst angewendet auf die Hervorbringung und Darstellung des Schönen, und sie heifst in diesem Sinne schöne Kunst.

Die Kunst des Erziehens und Unterrichtens fällt nicht in den Kreis der schönen Künste; denn diese sehen es lediglich als ihre Aufgabe an, den Menschen in eine ästhetische Stimmung zu versetzen, ihm ein freies Vergnügen zu gewähren, während der Zweck der Erziehungskunst ein ausgesprochen sittlicher ist. Damit scheidet die Erziehungskunst aus dem Reiche des Spiels und des schönen Scheins; Strenge der Arbeit und Zucht der Wahrheit führen in ihr die Herrschaft.

Schiller selbst erklärte eine schöne lehrende Kunst für einen Widerspruch,[1]) wollte vom Unterricht der Jugend ausdrücklich alle belletristischen Willkürlichkeiten im Denken ausgeschlossen wissen, und fand es für die Gründlichkeit der Erkenntnis nachteilig, bei dem eigentlichen Lernen den Forderungen des Geschmacks Raum zu geben.[2])

---

[1]) Im XXII. Brief, a. a. O. S. 414.

[2]) S. die weitere Ausführung dieser Gedanken in der Abhandlung Über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen.

Aber doch steht die Erziehungs- und Unterrichtskunst den schönen Künsten weit näher, als etwa die Kunst des Arztes. Zunächst schliefsen sich die Zwecke der beiden keineswegs aus, berühren sich vielmehr sehr nahe und finden sich zusammen in dem allgemeinen Begriff des Veredelns, Emporziehens; der Erzieher kann mit demselben Recht wie der Künstler von sich sagen, dafs der Menschheit Würde in seine Hand gegeben sei. Welcher Künstler hat ferner jemals einen erhabeneren und zugleich lieblicheren Stoff bearbeitet, als die Seele des Kindes? Und wo anders als im Unterricht der Jugend kann sich mit dem Ernst der Arbeit der Sonnenschein eines freien Gemütes, jene Reinheit und Heiterkeit der Stimmung, verbinden, die gerade als die Wirkung der schönen Kunst geschätzt wird?

Es dürfte demnach nicht unerlaubt erscheinen, die Grundsätze des Schönen und der schönen Kunst einmal auf die Thätigkeit des Unterrichts anzuwenden und darzulegen, welche Forderungen an den Unterricht nach diesen Grundsätzen zu stellen sind, wenn er den Namen Kunst in Wahrheit verdienen will. Ergeben sich für die Unterrichtslehre hinaus auch keine vollkommen neuen Gesichtspunkte, so macht vielleicht die neue Beleuchtung, in die unsere Tagesarbeit dadurch gerückt wird, auch das Längstbekannte von neuem anziehend.

Es gehört noch kein in die Tiefe dringender Blick dazu, um zu erkennen, dafs der Unterricht ein aufserordentlich verwickeltes Geschäft ist. Wie bei der Darstellung eines Kunstwerkes die Natur des Künstlers, die des Nachzuahmenden und die des nachahmenden Stoffes, so wirken hier die Person des Lehrers, die Personen einer gröfseren oder geringeren Anzahl von Schülern und der Unterrichtsstoff in den denkbar vielseitigsten und mannigfaltigsten Formen wechselseitigen Bestimmtwerdens, und aus der Zusammenfassung fast unzähliger Einzelmomente entsteht eine Gesamtwirkung, zu deren Eigentümlichkeiten es aber gehört, dafs sie *niemals so* sinnenfällig in die

Erscheinung treten kann, wie das Werk irgend eines andern Künstlers. Zudem ist der Unterricht in seinem Verlaufe mehr als jede andere kunstmäfsige Thätigkeit den ungelegensten Zufälligkeiten ausgesetzt.

Daraus ergiebt sich die Notwendigkeit von Plan und Regel, die, soweit es bei der fliefsenden Natur des Geisteslebens überhaupt möglich ist, jede Einzelmafsregel im voraus bestimmt und sie in ein Abhängigkeitsverhältnis zum Ganzen, d. h. zu der Gesamtheit der Zwecke und Mittel setzt.

Innerhalb des Planes aber mufs, wenn der Unterricht Kunst sein will, jedem der drei genannten, im Unterricht zusammenwirkenden Faktoren das belassen werden, worin *Schiller* das Wesen des Schönen sah: Freiheit in der Erscheinung.

Und zwar zunächst dem Unterrichtsstoff. Was Menschen gedacht, empfunden und erfunden, was Natur und Kunst hervorgebracht, alles dient dazu, den Geist des heranwachsenden Menschen zu veredeln. Die Vielheit der Bildungsstoffe soll eine einheitliche Wirkung hervorbringen, und deshalb mufs jeder einzelne an die Stelle des Lehrplansystems gesetzt werden, die seinem eigentümlichen Inhalte entspricht. Aber auch keine andere Rücksicht darf dabei mafsgebend sein, nur die eigene Natur des Stoffes darf diese Stelle bestimmen. Denn von innen heraus, aus sich selbst, nicht von aufsen her bestimmt soll der Stoff erscheinen.

Oft wird gerade aus den ernstesten Absichten dem Unterrichtsstoffe Zwang angethan. Weil der höchste und letzte Zweck aller erziehenden Thätigkeit die Sittlichkeit ist, legt man gern voreilig an jeden Stoff den Mafsstab des Sittlichen und erwartet von ihm eine unmittelbare sittliche Wirkung. Und weil in diesem Gedankenzusammenhange die den Menschen umgebende Natur nur eine Aufspeicherung der Mittel zum menschlichen Handeln bedeutet, so prüft man die Stoffe, die die Natur bietet, lediglich nach dem Gesichtspunkte der Verwendbar-

keit zum Handeln. Man fragt dann auf der einen Seite bei jedem zu behandelnden Gedicht, welchen sittlichen Gedanken es zum Ausdruck bringen wolle, glaubt die Wirkungen von Geschichte und Litteratur erst dann erziehlich gesichert, wenn man aus jedem Abschnitt einen moralischen Befehl oder einen Bibelspruch herausdestilliert hat,[1]) und giebt auf der anderen Seite dem ganzen Gebiete der Erkenntnis das Gepräge eines einseitigen Nützlichkeitsstandpunktes. In beiden Fällen steht der Stoff unter einer Fessel, einem Zwange von aufsen her, in beiden Fällen ist er der Freiheit beraubt, die ihn allein befähigt, die eigentümlichen Wirkungen seiner eigenen, inneren Natur hervorzubringen.

Mit demselben Nachdruck, mit dem *Schiller* sich dagegen verwahrte, dafs die wohlgemeinte Absicht, das Moralischgute überall als höchsten Zweck zu verfolgen, der Kunst eine unmittelbar moralische Aufgabe unterschiebe,[2]) mit derselben Energie, mit der er für die sinnliche Natur des Menschen das Recht einer freien Entfaltung forderte,[3]) müssen wir die Selbständigkeit und Freiheit der einzelnen Unterrichtsfächer und Lehrstoffe behaupten.

Es ist durchaus keine Rangerhöhung für solche Stoffe, die mit der Sittlichkeit zunächst nichts zu thun haben, wenn sie in unmittelbare Verbindung mit ihr gebracht werden. Denn wir werden dann nicht mehr getroffen von den Eigentümlichkeiten des Gegenstandes selbst, sein

---

[1]) Man könnte hier die Worte *Schillers* über falschen Kunstgenufs und falsche Kunstanschauung anführen (Brief XXII, a. a. O. S. 415): »Solche Leser geniefsen ein ernsthaftes und pathetisches Gedicht wie eine Predigt, und ein naives oder scherzhaftes wie ein berauschendes Getränk; und waren sie geschmacklos genug, von einer Tragödie oder Epopöe, wenn es auch eine Messiade wäre, Erbauung zu verlangen, so werden sie an einem Anakreontischen oder Catullischen Liede unfehlbar ein Ärgernis nehmen.«

[2]) Vgl. die Abhandlung Über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen, sowie Brief XXII, a. a. O. S. 414.

[3]) Im XIII. Brief, *a. a. O. S. 383 f.*

freies Schweben ist dahin, seit er angelehnt oder eingepreſst steht am Gerüst oder im Käfig. Und es ist eine falsche, im Zusammenhange unserer Betrachtung unkünstlerisch zu nennende Ansicht von der vielseitigen Bildung des Menschen, wenn das Moralische in jedem einzelnen Elemente der Bildung unmittelbar das Szepter führen soll. Ja, es kann für die Bildung sogar gefährlich werden, alles auf Moralität unmittelbar zu beziehen, weil man sich dadurch für die ihr fremden Beziehungen der Dinge blind macht, weil dadurch die Leichtigkeit verloren geht, jedes Ding als das, was es ist, in seiner Art zu erkennen und zu empfinden.

Aber ebenso, wie das wahre Schöne freiwillig dasjenige vorzüglich leistet, was es sich nicht abzwingen läſst, in seiner letzten Wirkung einen wohlthätigen Einfluſs auf die Sittlichkeit auszuüben, ebenso hilft jeder Unterrichtsgegenstand und jeder Lehrstoff, auch der, welcher ursprünglich der Sittlichkeit fernsteht, dazu, das letzte und höchste Ziel, die Ausbildung eines religiös-sittlichen Charakters zu fördern; denn alles, was so gelernt und geübt wird, daſs es innere Gestaltung giebt und zu Leistungen befähigt, daſs es veredelnd wirkt und tüchtig macht, dient zuletzt den sittlichen Zwecken. Studien und Übungen, die den Geist sammeln und vertiefen, stehen auch ohne durchgängig durchgeführten stofflichen Zusammenhang mit der Sittlichkeit im Dienste der sittlichen Bildung.

Aber der Beitrag, den sie hierzu liefern können, ist ganz und gar abhängig von dem Maſse der ihnen gewährten Unabhängigkeit und Freiheit; denn jede Kraft entfaltet sich um so günstiger und kann dann auch für andere Zwecke um so wirksamer nutzbar gemacht werden, je ungebundener und freier sie selbst wächst, je weniger sie eingeengt wird von Rücksichten, die auſserhalb ihres eigenen Wesens liegen.

Der Unterrichtsstoff soll seine Wirkung ausüben im Geiste des Kindes. Ein Grundzug der Natur des Kindes

ist nun das Streben nach Thätigkeit. »Der Jugend eigentlicher Charakter ist rastlose, ununterbrochene Thätigkeit; natürlich und sich selbst überlassen kann sie nicht ohne Beschäftigung sein. Sie träge zu sehen ist der Anblick des Winters mitten im Frühling, der Anblick des Erstarrens und Verwelkens der eben erst aufgekeimten Pflanze.«[1])

Das Kind erscheint darum stets von innen, durch sein eigenes Wesen bestimmt, wenn es thätig ist. Will der Unterricht Kunst sein, so mufs in ihm dieser Grundzug des kindlichen Wesens zum Ausdruck kommen. Nicht so darf also das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler gedacht werden, dafs jener thätig, gebend, dieser dagegen blofs empfangend und aufnehmend sei. Blofses Empfangen ist ein Erleiden, ein Zwang, ein Bestimmtwerden von aufsen, nur im eigenen Thun ist Freiheit.

Der Unterricht nähert sich demnach um so mehr der Kunst, je mehr er die Selbstthätigkeit der Schüler entfesselt. Solange das Ergebnis des Unterrichts der Masse qualvoll abgerungen werden mufs, solange er sich mühsam dahinschleppt in saurer Anstrengung, solange er dürftig und leer das Wenige hervorbringt, steht der Schüler unter einem Druck von aufsen; von innen bestimmt wird er erst, wenn der Gegenstand des Unterrichts für ihn zur eigenen Aufgabe, gleichsam zum eigenen inneren Erlebnis wird. Das geschieht allerdings nur unter der Bedingung, dafs vom Schüler nur verlangt wird, was er wirklich leisten kann, und dafs der vorhandene Gedankenkreis in seinem ganzen Umfange erregt, ein möglichst grofser Vorrat von Vorstellungen von dem Drucke der Hemmung befreit wird, damit von überall her dem Stoffe des Unterrichts aus dem eigenen Innern des Schülers die verwandten Gedanken als freisteigende Vorstellungen entgegeneilen.

---

[1]) *Fichte*, Reden an die deutsche Nation, herausgegeben von *Vogt*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. S. 108.

Aber den Weg so vollkommen ebnen, dafs gar kein Hindernis zu überwinden sei, ist eine falsche Sorge für die Bequemlichkeit der Schüler. »Die Jugend klettert und springt gern, sie folgt nicht leicht dem ganz ebenen Pfade. Aber sie fürchtet sich im Dunkeln. Es mufs hell sein, der Gegenstand mufs in einer solchen Ausbreitung vor Augen liegen, dafs beim Fortschreiten auch das Weiterkommen, die Annäherung an das gesteckte Ziel wahrzunehmen ist.«

Weil sie das verhinderte, darum ist mit Recht die Kunstkatechese in Verruf gekommen, die aber ihren Namen mit Unrecht führte, denn es war an ihr nichts von Kunst, nichts von Natur in der Kunstmäfsigkeit, sondern lediglich unnatürliche Künstelei. Die wahre Kunst des Unterrichts, die in dieser Hinsicht fast zur schönen Kunst wird, besteht gerade ihrem Verfahren gegenüber darin, den Schüler in den Zustand eines gewissen schönen Scheines zu versetzen, dafs er nämlich meine, die Fortführung des Unterrichts sei vielmehr sein Werk, als das des Lehrers, er befinde sich also in dem Zustande einer freien, seinem inneren Bedürfnis entsprechenden Thätigkeit.[1])

Gelingt es, dieses Bewufstsein im Schüler zu erzeugen, dann lernt er gern und mit Lust und mag, solange die Spannung der Kraft vorhält, gar nichts lieber thun als lernen; dann werden bald in feurigem Bewegen alle Kräfte kund; da rauscht es von Leben und Lust, schlank und leicht wie aus dem Nichts springen die Ergebnisse hervor, die Thätigkeit greift bis in die Tiefe des Gemüts und macht den Fortschritt zur eigensten, persönlichen Angelegenheit des Schülers. Dann begleitet ihn die Hoffnung auf Erreichung des Ziels, es ahnen ihm baldige Aufschlüsse, ihn erfreut das Gelungene, kurz er bietet das vollkommene Bild einer nicht unter fremdem Zwange

---

[1]) »Dem Knaben mufs alles als sein Werk erscheinen, seine Ausbildung mufs er sich selbst verdanken wollen.« *Herbart*, Pädagogische Schriften, herausgegeben von *Willmann*, Bd. I, S. 559.

stehenden, sondern von innen heraus bestimmten, also freien Persönlichkeit.

Ihn zu einer solchen heranzubilden, kann ja schliefslich als die Aufgabe alles Unterrichts bezeichnet werden. Das führt uns aber sogleich auf eine andere Überlegung.

Jedes Kind besitzt eine aus Angeborenem und in der frühesten Jugend Erworbenem sich zusammensetzenden Individualität oder Eigenart. Körperliches und Geistiges wirken in ihr vereinigt und nur schwer unterscheidbar. Verschieden, in tausendfachen Abstufungen und Schattierungen verschieden sind Weite und Tiefe der Gedanken sowohl, wie der Rhythmus ihrer Bewegung; verschieden ist die Anlage zu Zorn und Angriff oder Furcht und Flucht, verschieden die Leichtigkeit oder Schwerfälligkeit im Wechsel der Gemütslage, verschieden die daraus hervorgehende gröfsere oder geringere Empfänglichkeit für Hingebung und Teilnahme oder Abschliefsung und Härte.

Mit einer bestimmten Individualität ausgestattet, stellt die Natur den Menschen in die Welt; zu ihr tritt alles in Beziehung, was er denkt und will, was er empfindet und leidet, hier sind die geheimen Ruhepunkte seines Denkens, Fühlens und Thuns, hier ist die stille innere Heimat seines Gemütes, an der er mit Liebe hängt, in der er inniges Glück findet, hier liegen die stärksten Wurzeln seiner Kraft. Von ihr mufs alle Bildung ausgehen und zu ihr alle Bildung zurückkehren, und zwar hat der Mensch die Aufgabe nach dem grofsen Kantischen Wort, das *Schillers* begeisterte Zustimmung fand:[1] Bestimme dich aus dir selbst, in freier Entfaltung seiner Kräfte sich dem Idealbild der Menschheit anzunähern. »Jeder individuelle Mensch«, sagt *Schiller*, »trägt der Anlage und Bestimmung nach einen reinen, idealen

[1]) Brief an *Körner* vom 18. Februar 1893, a. a. O. Bd. III, S. 22.

Menschen in sich, mit dessen unveränderlicher Einheit in allen seinen Abwechselungen übereinzustimmen, die grofse Aufgabe seines Daseins ist.«[1])

Die Vollmacht des Erziehers für seine Eingriffe in die freie Entwickelung des Menschen kann nur hergeleitet werden aus dem Gedanken, dafs der künftige Mann, den er bei seinem Zögling vertritt, sich dieselben Zwecke, die er dem Unmündigen jetzt vorzeichnet, einst selbst setzen werde. Daraus geht aber mit Notwendigkeit die Forderung einer möglichsten Beachtung und Schonung der Individualität hervor, eine Forderung, die längst pädagogisches Gemeingut geworden ist, deren Erfüllung aber um so schwerer fällt, eine je ausgeprägtere Individualität der Lehrer selbst besitzt. Wie treffend bezeichnet hier *Schillers* Formel: fremde Freiheit schonen und dabei die eigene behaupten, Freiheit geben durch Freiheit, das rechte Verhältnis.

Wir haben es unstreitig weit gebracht in der Ausgestaltung methodischer Spezialvorschriften, die die Einheitlichkeit in der Übermittelung einer vielseitigen Bildung verbürgen; aber durch das Bemühen, die Vielgestaltigkeit allgemeingiltiger Mafsregeln, die natürlich nur für den Durchschnitt der Schülerindividuen passen können, in die Einheit eines Systems zusammenzufassen, ist die Individualität der Schüler in ernste Gefahr geraten. Wir dürfen uns nicht verhehlen, dafs wir leicht dazu neigen, zu viel zu schematisieren, zu viel zu verallgemeinern, den freien und kraftvollen Äufserungen der

---

[1]) IV. Brief, a. a. O. S. 351. Vgl. damit das Wort *Herbarts* (a. a. O. Bd. I, S. 275): »Machen, dafs der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies oder nichts ist Charakterbildung! Diese Erhebung zur selbstbewufsten Persönlichkeit soll ohne Zweifel im Gemüte des Zöglings selbst vorgehen und durch dessen eigene Thätigkeit vollzogen werden; es wäre Unsinn, wenn der Erzieher das eigentliche Wesen der Kraft dazu erschaffen und in die Seele eines anderen hineinflöfsen wollte.«

eigentümlichen Natur der einzelnen unserer Zöglinge nicht genug Raum zu geben, das »einzelne konkrete Leben zu vertilgen, damit das Abstraktum des Ganzen sein dürftiges Dasein friste«.[1])

In *Wieses* Deutschen Briefen über englische Erziehung muten uns freundlich an die Ausführungen über die ausgedehnte Pflege der Individualität in den englischen Schulen. Unwillkürlich regt sich dabei der Gedanke, daſs unsere Schulerziehung nur gewinnen könnte, wenn es möglich wäre, nicht etwa das dort Geübte kritiklos auf heimischen Boden zu verpflanzen, wohl aber die englische Freiheit mit deutschem Fleiſs und deutscher Gründlichkeit zu vereinigen. Gerade die Jetztzeit mit ihren hochgespannten Anforderungen braucht Männer, Persönlichkeiten, scharf gezeichnet und bis zum Auffallenden kenntlich, das bloſse Exemplar der Gattung erscheint neben der Gattung kleinlich und verschwindet als gleichgiltig.

Keiner sei gleich dem andern, doch gleich sei jeder dem Höchsten!
Wie das zu machen? Es sei jeder vollendet in sich.

Wer aber unter anhaltender Leitung an dem Gängelbande der Bevormundung, unter dem stetigen Drucke ängstlicher Aufsicht bis ins Jünglingsalter heranwuchs, wem niemals Gelegenheit gegeben wurde, sich selbst und seiner frischen Kraft zu vertrauen; von dem erwarte man keine Gewandtheit und Selbständigkeit, keine Erfindungskraft, kein mutiges Wagen, kein zuversichtliches Auftreten; man erwarte Menschen, denen immer nur einerlei Temperatur eigen, einerlei gleichgiltiges Wechseln vorgeschriebener Geschäfte recht und lieb ist, die sich allem entziehen, was hoch und selten, allem hingeben, was gewöhnlich und bequem ist.

Nein, Knaben und Zöglinge müssen gewagt werden, um Männer zu werden! Nicht dem Miſsbrauch der Freiheit soll das Wort geredet, nicht die Unform der In-

---

[1]) VI. Brief, a. a. O. S. 359.

dividualität soll in Schutz genommen werden; aber den wichtigen Gedanken, dafs jede, auch schon die werdende Person als Selbstzweck, nicht als Mittel zu einem aufserhalb ihrer eigenen Natur liegenden Zwecke geachtet werden müsse,[1]) wollen wir uns stets gegenwärtig halten, wir wollen eine Ehre darein setzen, dafs man an dem Manne, der einst unserer Willkür unterworfen war, das reine Gepräge seiner Eigenart und Person, der Familie, Geburt und Nation unverwischt erkenne. Unsere Arbeit erhält die Weihe der Kunst, wenn ihr Ergebnis in der schönen Harmonie einer sich von innen, also frei bestimmenden Persönlichkeit erscheint, die nichts erkennen läfst von den Spuren eines ihr von aufsen auferlegten Zwanges, einer Persönlichkeit, in der nicht die Natur vernichtet werden mufste, um die Bestimmung der Menschheit hervortreten zu lassen.

Solche Wirkungen können freilich nur ausgehen von einer Lehrerpersönlichkeit, die sich selbst zur Freiheit emporgearbeitet hat und die in diesem Sinne den Namen eines Künstlers verdient.

In der bekannten Rezension von *Bürgers* Gedichten hat *Schiller* von dem Dichter als unerläfsliche Bedingung klassischer Leistungen das ernste Streben nach idealischer Selbstvollendung gefordert. »Alles, was der Dichter uns geben kann, ist seine Individualität. Diese mufs es wert sein, vor der Welt und Nachwelt ausgestellt zu werden. Diese seine Individualität so sehr als möglich zu veredeln, zur reinsten, herrlichsten Menschheit heraufzuläutern, ist

---

[1]) Ein von *Kant* wiederholt mit Nachdruck hervorgehobener Gedanke. »In der ganzen Schöpfung kann alles, was man will und worüber man etwas vermag, auch blofs als Mittel gebraucht werden; nur der Mensch, und mit ihm jedes vernünftige Geschöpf, ist Zweck an sich selbst. Er ist nämlich das Subjekt des moralischen Gesetzes, welches heilig ist, vermöge der Autonomie seiner Freiheit.« Kritik der praktischen Vernunft, S. 105; vgl. auch Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, S. 53, sowie das schöne Wort *Schillers:*
»Von der Menschheit — Du kannst von ihr nie grofs genug denken.«

sein erstes und wichtigstes Geschäft, ehe er es unternehmen darf, die Vortrefflichen zu rühren.« [1])

Vergeblich hat *Bürger* in seiner Antwort *Schillers* Ideal als den leeren Traum eines Metaphysikers bekämpft; denn *Schiller* zeigte die Verkörperung des Ideals durch die eigene That, durch die Läuterungsarbeit, die er an sich selbst vollzog.

Unschwer ist die Übertragung seiner Forderungen an den darstellenden Künstler auf den erziehenden Künstler. Dafs er in möglichst hohem Mafse das selbst besitze, was er bei seinen Zöglingen erreichen will, ist auch für seine Arbeit Grundvoraussetzung. Sein höchstes Ziel ist Sittlichkeit und Religiosität. Nun wohl, dann sei er selbst die möglichst vollkommene Verkörperung des Ideals der sittlichen Freiheit, desjenigen Zustandes, in dem Einsicht und Wille, Neigung und Pflicht in schöner Übereinstimmung nebeneinander wirken, in dem das Gebot in den eigenen Willen aufgenommen und des Gesetzes strenge Fessel durch Vernichtung des Widerstandes gegen das Gesetz abgeworfen, in dem die Pflicht zur Natur geworden ist.

Freiheit und Unabhängigkeit geziemt aber dem Lehrer noch in anderer Hinsicht.

Es ist ein in den ästhetischen Briefen *Schillers* mehrfach wiederkehrender Gedanke, dafs der Künstler zwar ein Sohn seiner Zeit, nicht aber ihr Zögling oder gar ihr Günstling sein dürfe.[2]) Wahrer und treffender kann auch das Verhältnis des erziehenden Lehrers zu dem Geiste der Zeit nicht ausgedrückt werden. Er sei ein Sohn der Zeit und lasse sich tragen von ihr; nichts bleibe ihm fremd, was sie hervorbringt; alles, was Erfahrung und Vernunft, was Leben, Wissenschaft und Kunst, was Kultur und Technik an Schätzen für die Menschheit aufhäufen, gewinne Leben und Fruchtbarkeit unter seiner Hand.

---

[1]) Werke XIV, S. 522.

[2]) A. a. O. S. 367; vgl. auch *Michelsen*, a. a. O. S. 79.

Ein unwürdiger Tausch aber würde es sein, wenn er die Kraft pädagogischer Überzeugung und selbständigen Urteils an jenen ruhelosen Gesellen abtreten wollte, der unter dem Namen des Zeitgeistes sein Wesen treibt; der, weit davon entfernt, in dem ewig kreisenden Wechsel des Alls ruhig zu verharren, vielmehr in den wandelbaren Formen eines zufälligen Zeitgeschmacks in die Erscheinung tritt. Er findet ein Wohlgefallen daran, gerade die Schule zu meistern. Wie er sie von jeher gern verantwortlich gemacht hat für die Schäden und Gebrechen der Zeit, so möchte er ihr gegenüber als Gesetzgeber auftreten, Vorschriften über das Was und Wie des Unterrichts aufstellen, heute Handarbeits- und morgen Haushaltungsunterricht kritiklos in die Schule einführen.

Wehe dem Lehrer, wenn er sich der Herrschaft dieses Zeitgeistes beugt, wehe ihm, wenn er gar in dem Trachten nach dem wohlfeilen Ruhme, sein Günstling zu werden, um den Beifall der urteilslosen Menge buhlt, die die Schule bald zum Spielball wechselnder politischer Tagesströmungen, bald zur Versuchsstation für pädagogische Experimente machen will.

Nein, die Idee der Erziehung ist gegründet, ebenso wie die des Schönen und der Kunst, in dem Notwendigen und Ewigen der menschlichen Natur, in den Urgesetzen des menschlichen Geistes. Die Freiheit, jedes Ansinnen schwankender Tagesmeinungen an den aus dieser Idee entlehnten untrüglichen Maſsstäben zu messen, es zurückzuweisen, wenn es nicht der Idee entspricht, umzuformen, bis es ihr gemäſs ist, bildet das Kennzeichen des pädagogischen Mutes, der sich stark genug fühlt, wenn es sein muſs, den Kampf mit dem Zeitgeist aufzunehmen, und der pädagogischen Hoffnung, die vor der Kälte des Gedankens zurückschreckt, daſs die Welt doch bleiben werde, wie sie ist. Nur das Bewuſstsein der Unabhängigkeit und Freiheit vom Zeitgeiste vermag die Zuversicht wach zu erhalten, daſs es der stillen anhaltenden Arbeit der Schule,

die zu dem Bau der Ewigkeiten,
zwar Sandkorn nur für Sandkorn reicht,

doch gelingen werde, den Zeitgeist zu beeinflussen, statt sich von ihm willenlos bestimmen zu lassen.

Künstlerische Freiheit im wahrsten Sinne aber soll der Lehrer beweisen in der Ausübung seiner eigentlichen Thätigkeit, in der Kunst des Unterrichts.

Zu jedem Lehren gehört ein Wissen, über das der Lehrende in freier Beherrschung verfügen mufs. Aber eine unlogische Umkehrung des richtigen Satzes, dafs ohne Wissen nicht gelehrt werden kann, würde es sein, anzunehmen, dafs durch das Wissen in irgend einem kleineren oder gröfseren Kreise zugleich die Fähigkeit zum Lehren gegeben sei. Das von dem Bewufstsein des Lehrenden in einer ganz bestimmten Verknüpfung aufgenommene Wissen kann unmöglich ganz von selbst den Bedingungen entsprechen, die zur Aufnahme desselben Wissens in das ganz anders geartete Bewufstsein des Lernenden erfüllt werden müssen. Denn der Unterschied und Abstand zwischen dem Inhalte und dem Baue des Gedankenkreises des Erwachsenen und dem des unmündigen Kindes ist aufserordentlich grofs, und der Ablauf der Gedanken in dem von Reflexionen geleiteten Bewufstsein des Mannes durchkreuzt nur zu leicht die verweilende Hingebung an die elementaren Gedankenbewegungen des Kindes.

Zu dem blofsen Wissen, dem Vorrat an Stoff, mufs also die Fähigkeit kommen, das Wissen zu formen, es umzuschmelzen, in andere Formen zu giefsen, als die, welche es bei der Aufnahme in das eigene Bewufstsein angenommen hat. In dem Wissensstoff des Lehrenden mufs eine solche Vielseitigkeit der Gedankenverbindungen erzeugt worden sein, die es ermöglicht, den Stoff den Kleinsten und den Gröfsten, den Begabten und den Unbegabten in jedem einzelnen Falle mit Leichtigkeit in der dem Bewufstsein des Aufnehmenden am besten entsprechenden Weise darzustellen. Der Reichtum der Ge-

dankenverbindungen in einem und demselben Gedankeninhalt, die formale Umbildung des eigenen Wissensstoffes ist die unumgängliche Voraussetzung für alle Lehrarbeit, und wie nach *Schillers* Wort in jeder anderen Kunst, so besteht das Kunstgeheimnis des Meisters auch hier darin, »dafs er den Stoff durch die Form vertilgt.« [1])

Ja man könnte, ähnlich wie *Schiller* den guten, mittelmäfsigen und schlechten Künstler unterscheidet, an der methodischen Beherrschung des Stoffes den guten, mittelmäfsigen und schlechten Lehrer erkennen und sagen: der schlechte Lehrer zeigt uns lediglich den Stoff, d. h. wir sehen, wie er von dem Stoffe beherrscht wird; der mittelmäfsige zeigt sich selbst, d. h. wir sehen ihm an, welche Mühe es ihm noch macht, den Stoff zu formen; der gute aber formt den Stoff mit spielender Leichtigkeit und zeigt uns rein und unverfälscht die Wirkung desselben im Gemüt des Schülers.

Und nun denke man sich endlich den Lehrer vor der Klasse stehend und seine Kunst ausübend.

Viele sitzen zu seinen Füfsen, unendlich verschieden nach Befähigung und Eifer, nach dem, was sie haben, wie nach dem, was ihnen noch fehlt; aber alle hängen an seinem Munde, alle sind bereit, zu hören, zu lernen. Wie teilt er seine Gaben aus? Wie bestimmt er den Gedankenkreis der Schüler? Dafs alles, was und wie er bietet, in Beziehung zu ihm zu setzen sei, ist die allgemeinste Regel seines Thuns. Aber wie unendlich ist die Zahl der Einzelaufgaben, die aus ihr hervorgehen! Was nacheinander zu thun ist und was nebeneinander zu geschehen hat, wie das Viele, was geboten wird, sich an das Vorhergehende anschliefse, und wie es wieder zur Stütze werden könne für das künftig Folgende, wie in jedem Falle die Selbstthätigkeit am besten hervorzurufen

---

[1]) XXII. Brief, a. a. O. S. 414; Brief an *Körner* vom 28. Febr 1793, a. a. O. Bd. III, S. 57.

und die Einübung am sichersten einzurichten, wie Aufnehmen und Behalten, Vorwärtsschreiten und Zurückblicken, Sammeln und Ordnen in das rechte Verhältnis zu setzen, wie unter den Vielen jeder nach seiner Art und zur rechten Zeit am zweckmäſsigsten zu beschäftigen und doch die Arbeit des Einzelnen stets als Ausfluſs der Gesamtthätigkeit aller erscheine: welch' groſse Menge von Maſsregeln erwächst aus diesen Überlegungen, die blitzartig und in mannigfachen Durchkreuzungen das Bewuſstsein des Lehrers durchzucken; fürwahr kaum eine andere Kunst hat eine so vielgestaltige Technik wie die Lehrkunst.

Die Gesetze dieser Technik sind die unwandelbaren Gesetze der Entwickelung des kindlichen Geistes. Sie binden den Lehrer in seinem Thun, es giebt in jedem einzelnen Falle immer nur einen besten Weg unter all den vielen möglichen, und je enger der Anschluſs an diesen Weg, desto sicherer die Aussicht auf Erfolg.

Ist aber dieses Gebundensein an die Form nicht Zwang, nicht das Gegenteil von Freiheit?

Der Gegensatz ist sofort aufgehoben, wenn die aus der Natur des kindlichen Geistes und aus der Natur des Stoffes mit Notwendigkeit hervorgehenden Formen als eigene Nachschöpfungen des Lehrers erscheinen; denn dann befolgt er nur die Regel, die er sich selbst mit vollständigem Bewuſstsein ihrer Notwendigkeit und alleinigen Richtigkeit gegeben hat; und darin liegt eben das Wesen der Freiheit. Er ist dann nicht ein Sklave der Form, und die Form sinkt für ihn trotz ihrer Beharrlichkeit nicht zur starren, geisttötenden Formel herab, er gebraucht sie, die innerlich frei nachgeschaffene, als unmittelbaren Ausfluſs seines Geistes und erfüllt sie mit seinem Leben, mit seinem Gemüt. Darum erscheint die eine unabänderliche Form in der Handhabung verschiedener Lehrerpersönlichkeiten mit neuen, wechselnden Reizen. Sie ist, recht angewendet, ihrem Wesen nach immer die eine und erlangt doch Freiheit in der Erscheinung.

Alle die unendlich vielen und unendlich feinen Fäden des Geisteslebens vereinigt der geschickte Lehrkünstler in seiner Hand, mit Sicherheit und Gewandtheit trifft er in jedem Augenblick die richtige Maſsregel, giebt die richtige Hilfe, findet den rechten Ton und das rechte Wort. Er hat ein bewegliches Gemüt, das den Bewegungen der jugendlichen Seelen immer zu entsprechen weiſs. Er ist reich an allerlei Wendungen, er wechselt mit Leichtigkeit ab, schickt sich in jede Gelegenheit und hebt, indem er mit dem Zufälligen spielt, das Wesentliche nur um so mehr hervor. Er kennt und übt die letzte Aufgabe aller Kunst, die darin besteht, das Künstliche zu verhehlen.

Wie jeder andere Künstler, so muſs auch der Lehrer eine strenge Schule der Arbeit durchmachen, um zu solcher Freiheit zu gelangen. Der pädagogische Takt ist das Ergebnis eindringlicher Gedankenarbeit und anhaltender Übung, und auch die wenigen glücklichen Pfadfinder, denen die Natur das Lehrtalent in schöner Vollendung mitgab, können sich der Schulung nicht entziehen, wenn sie nicht zu einer handwerksmäſsigen Ausübung ihres Berufes herabsinken wollen. Erst die durchdachte und bewuſste Thätigkeit erhebt die Lehrarbeit zur künstlerischen und in kaum einem anderen Gebiete gilt das Wort mit gröſserer Wahrheit:

Den schlechten Mann muſs man verachten,
Der nicht bedacht, was er vollbringt.

Darin besteht ja ein grundlegender Unterschied zwischen allem pädagogischen Handeln und dem Schaffen anderer Künstler, daſs die Thätigkeit des Erziehers vorzugsweise ein Werk der Reflexion ist. Die Darstellung des Schönen in der Kunst erwächst nicht auf dem Boden der Reflexion, und alle Kunstlehren sind nichts anderes als Abstraktionen von fertigen Kunstwerken, die das künstlerische Genie ohne begriffliches Bewuſstsein von Gesetz und Formel frei schaffend hervorbringt.

Aber für den Lehrer giebt es eine notwendige Vorbereitung auf die pädagogische Kunst durch die

pädagogische Wissenschaft. Er muſs in die unterste Tiefe steigen, um auf der Oberfläche wahr und leicht zu erscheinen, er muſs still und unerschlafft im kleinsten Punkt die gröſste Kraft sammeln, um in die Weite wirken zu können, des Fleiſses Nerve muſs sich spannen, und im beharrlichen Ringen der Selbstbeurteilung und Selbstverbesserung wird sich der Strebende allmählich der schweren Kunst nähern.

Aber auch in dieser Schule der Meisterschaft bleibe er sich selbst getreu und bewahre sich die Freiheit seiner eigenartigen Persönlichkeit. Noch immer sind die subjektiven Wirkungen der Lehrerpersönlichkeit gerade das Anziehendste für die Schüler. Sie lasse der Lehrer ungehemmt in ihr Gemüt einströmen, hier ist das Gebiet der denkbar gröſsten Freiheit und Ungebundenheit.

Oft zieht freilich die Natur ihre Schranken. »Ein verschlossenes Gemüt, das niemals redend überflieſst, ein unbehilfliches Organ ohne Tiefe und Höhe, ein Ton ohne Mannigfaltigkeit der Stimmung, unfähig, den Unwillen mit Würde und den Beifall mit froher Innigkeit auszusprechen, lassen zuweilen den besten Willen im Stich.« Hat ihm aber ein gütiges Geschick die Gabe verliehen, die Jugend zu fesseln, so vertraue er ihrer Wirksamkeit.[1])

Je reiner aber die Persönlichkeit wirkt, desto mehr verschmäht sie das Geschmacklose. Geschmacklos aber ist alles Unnatürliche, Erkünstelte, nur äuſserlich Nachgeahmte, also alles, was die Persönlichkeit von auſsen und nicht von innen bestimmt erscheinen läſst. Die Art des Fragens und des Vortragens, der Scherz wie das Pathos, die geschliffene Sprache wie der scharfe Accent, alles wirkt widrig, sobald es als willkürliche Zuthat erscheint und nicht aus der Sache und der Stimmung hervorgeht.

---

[1]) Nur in diesem Sinne ist *Herders* bekanntes Wort aufzufassen: »Jeder Lehrer muſs seine eigene Methode haben, er muſs sie sich mit Verstand erschaffen haben, *sonst frommt* er nicht.«

Natürlich und ungezwungen gebe er sich in allen seinen Äufserungen; der Heiterkeit und Sorglosigkeit der Jugend und jeder kindlichen Regung des Gemütes öffne er das seine; nur dem Argwohn und dem Mifstrauen, diesen Feinden der reinen, naiven Kindesnatur, verschliefse er sein Herz. Er übe das schöne Recht, durch verdienten Beifall zu erfreuen und mache schon durch seine Anwesenheit die Gegenwart heiter und froh; er vollende seine Kunst, indem er den Gratien Zutritt zu der Stätte seines Wirkens verstattet, damit sich dem Ernst und der Würde der Arbeit die Anmut geselle.[1]

Dann wird der Erzieher dem Zögling selbst ein reicher Gegenstand der unmittelbaren Erfahrung; beide sind mitten in der Lehrstunde einander ein lebendiger Umgang, in dem wenigstens eine Ahnung vorhanden ist von dem Umgange mit den grofsen Männern der Geschichte oder den idealen Gestalten der Poesie. Erhalten abwesende historische und poetische Personen Leben von dem Leben des Lehrers, dann trägt die Einbildung der Schüler das Ihre bei und oft sind dann beide mit einander in grofser und gewählter Gesellschaft, ohne dazu eines Dritten zu bedürfen.

So wirkt der Lehrer als Künstler; Freiheit ist der Ausdruck seiner Kunst; die Probe seines Künstlerberufes aber ist die Begeisterung, mit der er erfüllt von der Idee der Erziehung in ihrem ganzen Glanze, sich der Ausübung seiner Kunst in Vergessenheit seiner selbst hingiebt.

Das Ideal solcher Künstlerschaft glühe in der Brust eines jeden, der die Jugend leiten will, es entfache zu heller Flamme in denen, die berufen sind, künftige Erzieher auf ihren Künstlerberuf vorzubereiten.

Kunst ist's, aus dem Marmor meifseln
Venus und Apoll;
Höh're Kunst, den Menschen bilden
Wie er werden soll.

---

[1] Vgl. die meisterhaften Ausführungen *Herders* über die Gratie in der Schule, Schulreden, Werke, herausgegeben von *Suphan*, XXX. Bd., S. 14 f.

Die Erzieher recht erziehen,
Höchstes Meisterstück;
In des Menschen gröſstem Mühen
Liegt sein gröſstes Glück.[1])

[1]) Vgl. zu dem Ganzen *Herbart*, Pädagogische Schriften, herausgegeben von *Willmann*, Bd. I, S. 234, 269, 359, 403, 415; Bd. II, S. 23, 569, 629. *Stoy*, Encyklopädie der Pädagogik, S. 101, 108, 109, 121, 415. *Waitz*, Allgemeine Pädagogik, S. 24 f.; *Willmann*, Didaktik, II. Bd., S. 199 f. *Ziller*, Grundlegung § 7, Die Kunst des Unterrichts. *Lazarus*, Das Leben der Seele, Bd. III, S. 11 f.



Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

101. Heft.

Hilfsmittel für den staats- und gesellschaftskundlichen Unterricht.

Heft 2:

Kapital.

Stoffe aus der Volkswirtschaftslehre für Fortbildungsschulen.

Von

Adolf Bär,

Seminarlehrer in Weimar.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1898.

Preis 1 M.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

101. Heft.

lfsmittel für den staats- und gesellschaftskundlichen Unterricht.

Heft 2:

Kapital.

offe aus der Volkswirtschaftslehre für Fortbildungsschulen.

Von

Adolf Bär,

Seminarlehrer in Weimar.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1898.

Preis 1 M.

Hilfsmittel für den staats- und gesellschaftskundlichen Unterricht.

Heft 2.

Kapital.

Stoffe aus der Volkswirtschaftslehre für Fortbildungsschulen.

Von

Adolf Bär,
Seminarlehrer in Weimar.

Pädagogisches Magazin. Heft 101.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1898.

Vorwort.

Man hat vielfach nach einem Stoffgebiete gesucht, das geeignet wäre, im Unterrichte der Fortbildungsschule den Mittelpunkt zu bilden und demnach Auswahl und Anordnung des Stoffes anderer Fächer, vor allem des Rechnens, der Gesetzeskunde und des Sprachunterrichts, mit zu bestimmen. Nach des Verfassers Ansicht müssen Geschichte und Volkswirtschaftslehre die Führung übernehmen. Insbesondere wird die Volkswirtschaftslehre den Unterricht praktisch und daher anregend und fruchtbar gestalten.

Das vorliegende Heftchen bietet den Stoff, der sich an den Begriff des Kapitals anschliefst, aber nicht in der für den Unterricht nötigen Breite, sondern möglichst knapp und im Zusammenhange des Systems. Auf wissenschaftlich genaue Fassung aller Begriffe wurde besonderer Wert gelegt; als Wegweiser dienten hierfür vor allem die Grundlegung der politischen Ökonomie von *Adolf Wagner* (Leipzig, Winter, 1892—1894) und das Handwörterbuch der Staatswissenschaften von *Conrad*, *Lexis* und *Elster* (Jena, Gustav Fischer).

Wie eng Volkswirtschaft und Recht und demnach auch Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde verbunden sind, wird an vielen Einrichtungen und Gesetzen ersichtlich gemacht. So lernen die Schüler erkennen, dafs der Zweck der Schöpfer des Rechtes ist, und dafs daher jedes Gesetz nach seinem Zwecke beurteilt werden mufs; so gewinnen

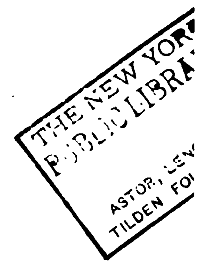
die Schüler Achtung vor dem Gesetz. Die einzelnen Gesetze sind der Klarheit wegen immer wörtlich mitgeteilt.

Die Arbeit will aber auch zeigen, dafs die Volkswirtschaftslehre dem Rechnen und dem Sprachunterricht eine Fülle von Stoff darzubieten vermag. Viele Rechenaufgaben sind mit Absicht so gewählt, dafs sie nur für einen Schüler der Stadt Weimar oder des Grofsherzogtums Sachsen Interesse haben. Der Lehrer möge daraus die starke Mahnung nehmen, den Unterricht der Erfahrung seiner Schüler genau anzupassen. Die Lesestücke sind den gebräuchlichen Lesebüchern für Fortbildungsschulen entnommen. Darum genügte auch der einfache Hinweis auf diese.

Der Verfasser.

Inhalt.





Einleitung:

Gut, Produktion, Vermögen.

Nach landläufiger Ansicht ist Kapital eine Summe Geldes, insbesondere geliehenen Geldes, so dafs Kapital kurz mit Leihgeld übersetzt werden kann. Diese Bedeutung liegt schon im Worte Kapital, das im mittelalterlichen Latein den Hauptteil der Schuld *(capitalis pars debiti)*, die Stammschuld bezeichnete. Die Volkswirtschaftslehre aber fafst den Begriff des Kapitals viel genauer. Für die Untersuchung setzt sie drei andere Begriffe als bekannt voraus: Gut, Produktion, Vermögen.

1. *Gut.* Wir Menschen haben eine Menge von Bedürfnissen. Wir haben Hunger und Durst, uns peinigt die Kälte, erfreut die Wärme, quält die Hitze. Wir lieben Musik und Theater, Unterhaltung und Belehrung. Die Mittel nun, die unsere Bedürfnisse zu befriedigen geeignet sind, nennen wir Güter. *Luther* hat sie im 1. Artikel und in der 4. Bitte vortrefflich aufgezählt.

2. *Produktion.* Die Güter aber müssen erzeugt, hergestellt werden. Der wirtschaftliche Vorgang der Gütererzeugung heifst Produktion, das Gut selbst Produkt (Produktenhändler, Landesproduktengeschäft). Wo ein Produkt ist, da waren Faktoren, mindestens zwei; bei der Güterproduktion sind 3 Faktoren wirksam: Naturkräfte, menschliche Arbeit und bereits vorhandene Güter.

a) Im Walde wachsen Heidel-, Preisel- und Himbeeren, Pilze und Haselnüsse; da springen Hasen, Hirsche und Rehe. In Flüssen und Meeren spielen Millionen von Fischen. In den dunklen Tiefen der Erde liegen Milliarden Centner schwarzer Kohlen. Aber die Früchte müssen

gepflückt, die Tiere gefangen oder geschossen, die Kohlen ans Licht gefördert werden, ehe sie unseren Hunger stillen, unseren frierenden Leib erwärmen können. Naturkräfte — aneignende, occupatorische Arbeit.

b) Doch die Zahl der bedürftigen Menschen ist grofs, die Natur bringt die erforderlichen Güter nicht in genügender Menge und Güte hervor. Es mangelt an Korn, Weizen, Hafer und Gerste, an Äpfeln, Kirschen und Pflaumen. Der Mensch mufs die Natur zur Erzeugung der genannten Güter anleiten, mufs pflügen, graben, säen, eggen, walzen, giefsen, jäten. Dazu braucht der Bauer Saatgetreide, Hacke, Karst, Rechen, Pflug, Egge, Walze, Pferd und Kuh, Ochs und Esel. Ohne einen Vorrat von Gütern kann er die Natur zur Erzeugung neuer Güter nicht anleiten. Naturkräfte — menschliche Arbeit — Vorrat von Tieren und Werkzeugen.

c) Korn und Weizen müssen zu Mehl gemahlen, zu Brot verbacken werden. Scheune und Dreschflegel, Worfschaufel und Sieb, Wagen und Wage, Sack, Trog, Backschieber und Kohle sind die Gehilfen. Die Baumstämme müssen in Bretter zersägt, die Bretter gehobelt, gefügt, gestrichen, lackiert, poliert werden. Mit Säge, Hobel, Topf, Farbe und Pinsel macht der Tischler aus dem Baumstamm den Schrank. Die Veredelung der Rohstoffe, die Umwandlung der Rohstoffe in Gebrauchsstoffe ist undenkbar ohne Gebäude, Werkzeuge und Maschinen.

Also: Produkte, geeignet menschliche Bedürfnisse zu befriedigen, entstehen durch das Zusammenwirken von 3 Faktoren: der Naturkräfte, der menschlichen Arbeit und eines Vorrates von Produktionsmitteln (von Gebäuden, Werkzeugen, Maschinen).

3. *Vermögen.* Wir können die zu unserer Bedürfnisbefriedigung vorhandenen Güter vollständig aufzehren, aber auch etwas übrig lassen, einen Vorrat sammeln, wie ja schon Hamster und Biene thun. Diesen für zukünftige,



spätere Bedürfnisbefriedigung gesammelten Vorrat wirtschaftlicher Güter nennen wir *Vermögen*.

Das Vermögen ist verschieden nach seinen Zwecken und nach seiner Dauer. Einige Güter — Brot, Schinken, Wurst, Fleisch, Eier, Äpfel, Birnen, Kohl, Möhren, Bohnen — dienen nur einmaliger Bedürfnisbefriedigung und sind dann als Güter nicht mehr vorhanden; andere — Häuser, Möbel, Betten, Kleider, Gläser, Töpfe, Schüsseln, Teller — verlieren ihren Wert erst durch andauernde Benutzung; wieder andere sind nicht genußfähig — Ackerpflüge, Eggen, Walzen, Sägen, Holz, Zangen — und dienen bei der Erzeugung (Produktion) neuer Güter. Die ersten nennen wir *Verbrauchs*vermögen, die zweiten *Nutz*vermögen, beide zusammen *Gebrauchs*vermögen, die dritten *Produktions*vermögen oder *Kapital*.

Abschnitt 1: **Produktivkapital.**

Produktivkapital oder **Kapital** i. e. S. ist ein Vorrat von wirtschaftlichen Gütern, die zur Erzeugung neuer Güter zu dienen fähig sind — oder kürzer: ein Vorrat von Produktionsmitteln. *v. Thünen* giebt folgende Erklärung: »Unter Kapital verstehe ich das unter Mitwirkung der Naturkräfte durch menschliche Arbeit hervorgebrachte Erzeugnis, das zur Erhöhung der Wirksamkeit menschlicher Arbeit dienlich ist und angewandt wird, vom Grund und Boden aber, wenn auch wie bei Bäumen und Pflanzen mit Verletzung der Form, trennbar ist.« (Der isolierte Staat, II, 2, S. 16.)

1. *Welche Güter gehören zum Kapital?* Man zählt gewöhnlich drei Arten von Gütern auf.

a) Der Grund und Boden an und für sich ist kein Kapital; denn er ist ja kein Erzeugnis menschlicher Arbeit. Wohl aber ist der Grund und Boden unserer Kulturländer Kapital, doch auch nur teilweise; denn sein Wert besteht aus zwei Summanden, aus Natur- und Kapitalwert. Naturwert hat der Grund und Boden, sofern er Behälter von Stoffen und Kräften ist (Bergwerks-

boden: Kohlen, Mineralien — der natürliche Wald-, Weide- und Jagdboden: Holz, Beeren, Jagdtiere — das Gewässer: Fische, Druckkraft, und sofern er wie der land- und forstwirtschaftlich benutzte Boden als Vermittler der Umformung von Stoffen, die in ihm und in der Luft enthalten sind, zu Gebrauchsstoffen ist). Aber erst der zweite Summand giebt dem Boden seinen vollen Wert. Der Mensch baut Stollen und Schachte, trocknet Sümpfe, entwässert den nassen, bewässert den trockenen Boden, vermehrt und verbessert die Humusschicht, forstet kahle Stellen auf, regelt die Wasserläufe, legt die Grundstücke zusammen und auseinander, teilt sie für den Wirtschaftsbetrieb ein. So ist im Grund und Boden, wie er in Bergwerken, Feldern und Wäldern jetzt vor uns liegt, eine gewaltige Summe menschlicher Arbeit aufgespeichert. Und sie ist sein Kapitalwert. Welcher der beiden Werte, Natur- oder Kapitalwert, der gröfsere ist, kann nicht allgemein, sondern nur in jedem einzelnen Falle angegeben werden.

b) Zur zweiten Art der Güter gehören alle Werkzeuge und Maschinen, die Gehilfen der menschlichen Arbeit, die Kanäle, Wehre, Brücken, Schleusen, Hafenanlagen, Wege, Eisenbahnen, Bahnhöfe, Telegraphen- und Telephonanlagen, Scheunen und Ställe, Werkstätten und Fabrikgebäude; nicht aber die Wohnhäuser, denn sie sind Gebrauchsvermögen.

c) Nun siedele man in unserem Lande Hottentoten, Kameruner und Aschantis an. In wenigen Jahren würde das von uns und unseren Vorfahren erarbeitete Kapital erster und zweiter Art entwertet, vernichtet sein. Das lehrt uns, dafs zum Kapital auch alle die Kenntnisse, Fertigkeiten, Sitten und Gebräuche, die uns eigen sind, samt den Mitteln ihrer Fortpflanzung und Vererbung, den Universitäten, Schulen, Museen und Bibliotheken gehören. Auch hier gilt: Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen.

Aus dem Vorstehenden ergiebt sich, dafs Kapital (auch Vermögen) und Geld durchaus nicht gleich

sind, was leider noch so vielfach gesagt und geglaubt wird. Das Geld ist Zahlmittel (Tausch-, Umlaufsmittel) und Preismaſs (Preis-, Wertmesser, Wertmaſsstab). 0,5 M = 1 Hammer oder 1 Zange; 50000 M = 1 Lokomotive; 7 M = 1 Ctr. Korn; 9 M = 1 m Tuch zu einem Anzuge. Eine Summe Geldes ist nur insofern Vermögen bezw. Kapital, als dafür Güter eingetauscht werden können, die unsere Bedürfnisse zu befriedigen geeignet sind. 1000000 M sind auf dem Nordpol kein Kapital.

2. *Arten des Produktivkapitals.* Wenn das Kapital seinem Zwecke, Produktionsmittel zu sein, nicht dienstbar gemacht wird oder werden kann, heiſst es totes, schlafendes, müſsiges Kapital. Fälle dieser Art treten im heutigen Wirtschaftsleben öfters ein, dann nämlich, wenn die Nachfrage matt ist, wenn Absatzgebiete verloren gehen (Spanien z. B. für die Apoldaer Wollwarenindustrie; Nordamerika durch die Mac Kinley Bill und Ruſsland vor dem Handelsvertrage für unsere Eisenindustrie), wenn infolge neuer Moden, neuer Erfindungen, veränderter sittlicher Anschauungen (Alkoholgenuſs, Wirtshausbesuch, Tabakrauchen) für einzelne Gewerbe Krisen hereinbrechen.

Das lebende, thätige Kapital kann in zweifacher Weise dienstbar sein. Gewisse Güter dienen nur bei einmaliger Produktion und gehen daher ihrem vollen Werte nach in die Kosten des Produktes über (1. alle sog. Hilfsstoffe: Kohlen, Schmieröl, Wagenfett, Dünger u. dgl. — 2. alle Rohstoffe: Flachs in Garn, Garn in Leinwand, Leinwand in Wäsche) und heiſsen umlaufendes Kapital. Andere Güter (Werkzeuge, Maschinen, Fabrikgebäude, Werkstätten) wirken bei einer kürzeren oder längeren Reihe von Produktionen mit, daher geht nur der Betrag der jedesmaligen Abnutzung in die Produktionskosten über. Solche Güter werden stehendes oder fixes Kapital genannt. Die angegebene Unterscheidung von umlaufendem und stehendem Kapital ist von grundlegender Bedeutung für die Berechnung der Produktionskosten. Die Berechnung in jedem einzelnen Falle genau vornehmen zu können

bezw. auszuführen, ist ein Teil der technischen Bildung bezw. der Arbeit jedes Unternehmers.

Durch *Rechen*aufgaben werden die gewonnenen Erkenntnisse vertieft. Beispiele:

I. Ausgaben der Gasanstalt in Weimar im Betriebsjahr 1895/96.

Nr.	Gegenstand	Wert	
		M	Pf.
1.	2530000 kg westfälische Steinkohlen zur Erzeugung von 759000 cbm Leuchtgas (675000 cbm Konsum und 84000 cbm Verlust), je 10000 kg durchschnittlich 206,59 M		
2.	11650 hl Koks zur Retortenfeuerung, und zwar: 10600 „ „ zum Preis von 0,60 M à hl = 1050 „ „ zum Preis von 0,18 M à hl = Summa		
3.	10000 kg neue Reinigungsmasse	161	—
4.	Arbeitslöhne an 11 Betriebsarbeiter	8 091	5
5.	Besoldung der Beamten	5 400	—
6.	Pensionen	690	—
7.	Für Heizung und Beleuchtung der Dienstwohnung und der Bureaus, für Wasser aus der städtischen Wasserleitung, für Reinigen der Geschäftszimmer, Krankenkasse-, Unfallversicherungs-, Invaliden- und Altersversicherungsbeiträge, für Unterstützung erkrankter Arbeiter, Feuerversicherungsprämie, für Untersuchung des Gases, Vergütung für eine Fernsprechstelle, für Reisekosten, Schreibmaterialien, Druckkosten, Buchbinderlöhne, Porto . .	2 541	91
8.	3400 hl Koks à 0,60 M zum Heizen der beiden Dampfkessel und des Wärmeapparates		
9.	Für Reparaturen an den Betriebsgeräten	610	—
10.	Für Beseitigung undichter Stellen und Rohrbrüche im Rohrnetz, einschließlich der Kosten für Untersuchung des Gasrohrnetzes auf seine Dichtigkeit, Auspumpen der Wassertöpfe	1 500	—
11.	Für Unterhaltung der Gebäude, der Gasbehälter, der Telephoneinrichtung u. der Blitzableiter, für Neuanstreichen d. Geländers an der Ettersburg. Straße	795	—
12.	Für Gas zur Beleuchtung des Retortenhauses, des Maschinenhauses und des Hofes, für Wasser aus der städtischen Wasserleitung u. dgl.	3 470	72
13.	Zinsen von 333863,61 M Schuldkapitalien für 1. Juli 1895/96	13 166	67
14.	Amortisationsbeträge à 1 % bezüglich 3 % und 5 % Darlehnskapitalien im Gesamtbetrage von 333863,61 M	13 327	61

Nr.	Gegenstand	Wert M	Wert Pf.
15.	Für Beschaffung von gufs- und schmiedeeisernen Röhren, für Kandelaber, Laternen, Lampen, Dichtblei u. s. w.	24 844	—
16.	Gesamtbetrag der Abschreibungen vom Werte der Gebäude, der Gaserzeugungsöfen, der Maschinen, des Gasrohrnetzes, des Gasmessers, der Telephoneinrichtung u. s. w.	19 657	18
	Summe:		

Berechne a) die noch fehlenden Summanden 1, 2 und 8, b) die Gesamtausgabe, c) den Betrag des stehenden, d) des umlaufenden Kapitals, e) den Abnutzungswert des stehenden Kapitals, f) die Ausgaben, die bei der Produktion des Gases auf die Mitwirkung des Produktivkapitals, g) der Arbeit entfallen, h) die Produktionskosten von 1 cbm Leuchtgas!

2. Ausgaben für die Wasserwerke der Stadt Weimar im Betriebsjahr 1895/96.

Nr.	Gegenstand	Wert M	Wert Pf.
1.	280 000 kg sächsisch. Steinkohlen zur Heizung des Dampfkessels u. d. Dienstwohnungen, à 10 000 kg einschliefslich Fracht und Anfuhr 164,50 M . .		
2.	Holz zum Anfeuern der Kessel	50	—
3.	Schmier-, Putz- und Dichtungsmaterial	800	—
4.	Beleuchtung des Maschinen- und Kesselhauses, sowie der Dienstwohnungen	180	—
5.	Erneuerung der Betriebsgeräte und der Werkzeuge, Unterhaltung der 3 Maschinen und der Kessel .	600	—
6.	Abschreibung vom Werte der Betriebsgeräte. . .	115	—
7.	Unterhaltung des Rohrnetzes, der Anschlufsleitungen, Schieber und Hydranten	1 600	—
8.	Erneuerung eines 40 m langen Hauptrohres am Graben	224	—
9.	Für Legen von 2 neuen eisernen Hausanschlufsleitungen an Stelle der daselbst befindlichen Bleirohrleitungen, sowie für einen besonderen Anschlufs für ein Haus an der Berkaer Staatsstrafse	115	—
10.	Unterhaltung der Gebäude, der Quellen, des Hochreservoirs, der Fernsprechleitung und der Uferbefestigung.	662	50
11.	Arbeitslöhne für 1 Maschinenmeister, 1 Heizer und für Hilfsarbeiter.	3 100	—

Nr.	Gegenstand	Wert M	Pf.
12.	Unterhaltung und Ergänzung der Obstbäume auf den Wiesen	50	—
13.	Besoldungen und Pensionen	3 920	—
14.	Grundsteuern, Gemeindesteuern an die Gemeinde Öttern, Wiesenbewässerungszins, Separationskosten, Krankenkasse-, Unfall-, Invaliditäts- und Altersversicherungsbeiträge, Unterstützung für erkrankte Arbeiter, Prämien für Versicherung der Gebäude gegen Feuers- und Explosionsgefahr, Reisekosten, Schreibmaterialien, Druckkosten, Insertionsgebühren, Portis, Buchbinderlöhne . . .	1 168	19
15.	Zinsen zu 4 % von 485 782,93 M Schuldkapitalien auf das Jahr 1895/96		
16.	Amortisationsbeträge auf das Darlehnskapital von 485 782,93 M zu 1 %		
17.	3160,85 M ersparte Zinsen zur Amortisation . . .	3 160	85
18.	Beschaffung von Gufsröhren, Bleiröhren, Hausanschlufsteilen, Wassermessern, Ergänzung des Werkzeugs und der Baugeräte, Arbeitslöhne für Schlosser und Rohrleger	16 775	—
19.	Gesamtbetrag der Abschreibungen vom Werte der Gebäude, der Maschinen, des Rohrnetzes, der Wassermesser, der Telephonanlage u. d. Mobilien	17 931	76
	Summa:		

Berechne a) die noch fehlenden Summanden 1 und 15, b) die Gesamtausgabe, c) den Betrag des stehenden, d) des umlaufenden Kapitals, e) den Abnutzungswert des stehenden Kapitals!

Ähnliche Beispiele bieten alle Kostenanschläge, z. B. die Submissionsofferten der Bauhandwerker, vgl. *Schubert*, Lehrbuch der deutschen Sprache zum Unterricht in Baugewerk- und sonstigen technischen Fachschulen (Wittenberg, Herrosé), S. 274—325.

Deutsch. Wie das Phosphorhölzchen nach und nach fertig wird. Nach *L. Busemann*. Lesebuch für Fortbildungsschulen von *Ernst* und *Tews*. I, 137—139.

Das Leuchtgas. Nach *Rudolf Wagner*. Ebenda II, 125—129.

Die Herstellung eines Buches. *Wiener*. Ebenda II, 134—142.

Die Verklärung durch die Industrie. *K. Müller*. Ebenda II, 144—149.

Das Holz und seine Geschichte. *Herm. Wagner*. Ebenda I, 131

Abschnitt 2: Kapitalbesitz, Kapitalnutzung, Zins.

1. **Kapitalbesitz.** Ein ganz anderer, als der bereits dargelegte Kapitalbegriff ergiebt sich, wenn wir das Kapital

(wie auch das Vermögen), den Vorrat von Produktionsmitteln, in Verbindung mit einer Person bringen. Dann entsteht der Begriff des Kapitalbesitzes, des Kapitaleigentums.

Kapitaleigentum ist das durch Gesetze geregelte und verbürgte Recht einzelner oder mehrerer Personen oder einer Zwangsgemeinschaft, d. h. einer Gemeinde oder eines Staates, über eine gewisse Gütermenge rechtmäfsig verfügen zu können. Der rechtmäfsige Inhaber dieser Güter heifst Kapitalist. Im Merkmal der rechtlichen Sicherung unterscheidet sich der Begriff des Kapitalbesitzes von dem des Produktivkapitals. Von Besitz und Eigentum handelt das 3. Buch unseres Bürgerlichen Gesetzbuches, in den §§ 854—1296.

§ 854. Der Besitz einer Sache wird durch die Erlangung der thatsächlichen Gewalt über die Sache erworben.

§ 856. Der Besitz wird dadurch beendigt, dafs der Besitzer die thatsächliche Gewalt über die Sache aufgiebt oder in anderer Weise verliert.

§ 872. Wer eine Sache als ihm gehörend besitzt, ist Eigenbesitzer.

Wie schon in der Begriffserklärung hervorgehoben wurde, kann das Kapital Eigentum einer, oder mehrerer Personen oder einer sog. Zwangsgemeinwirtschaft, d. i. einer Gemeinde oder eines Staates sein. In den beiden ersten Fällen heifst es Privat- oder Sondereigentum, im letzten Gemeindeeigentum. Letzteres ist wiederum Gemeinde- oder Staatseigentum.

Privateigentum sind: Haus, Hof, Kühe, Pferde, Hühner, Schweine, Schafe, Wagen, Pflüge, Eggen, Äcker und Wiesen des Bauers Triddelfritz; ferner Leder, Pfriemen, Ahlen, Pech, Draht, Leisten, Hämmer, Schemel, Nähmaschinen des Schusters Pechmann; ferner Gebäude, Maschinen, Bottiche, Fässer, Hopfen, Malz der Aktienbrauerei Feldschlöfschen in Weimar.

Eigentum der Stadtgemeinde Weimar sind: das Rathaus, Stadthaus, die Bürgerschulen, die Realschule, das Mefshaus, das Wasserwerk, die Gasanstalt, die Schwansee-

wiesen. Staatsbesitz des Grofsherzogtums Sachsen sind: die Kammergüter Gaberndorf, Lützendorf, Tiefurt, Oberweimar, Köttendorf, der gröfste Teil des Ettersberges — des Königreichs Preufsen: die Thüringer-, Weimar-Geraer- und Saal-Eisenbahn — des Deutschen Reichs: sämtliche Postanstalten im Reichspostgebiet mit allem Zubehör, die Reichseisenbahnen in Elsafs-Lothringen.

In unserer Zeit überwiegt das Privateigentum das Gemeineigentum ganz gewaltig. Doch zeigt sich eine starke Bewegung mit dem Ziel, solche Unternehmungen, die besonders grofse Kapitalien erfordern und beamtenmäfsig verwaltet werden können, zu Gemeineigentum zu machen. In Städten zeigt sich das hinsichtlich der Viehhöfe, Schlachthäuser, Markthallen, Lagerhäuser, Brauereien, Gas-, Wasser-, Elektrizitätswerke; in Staaten vor allem hinsichtlich der grofsen Verkehrsmittel Post und Eisenbahn (Ablösung der Thurn und Taxis-Post 1867, Verstaatlichung von Eisenbahnen seit 1879). Die richtige volkswirtschaftliche Organisation besteht jedenfalls in der Verbindung von Privat- und Gemeineigentum, und zwar so, dafs kein Mensch besitzlos ist. Ganz anders denken hierüber der Kommunismus und der extreme Sozialismus. Kommunismus ist derjenige Gesellschaftszustand, in dem überhaupt kein Privateigentum, weder an Kapital, noch an Gebrauchsvermögen, sondern nur Gemeineigentum besteht. Sozialismus ist derjenige Gesellschaftszustand, in dem Gemeineigentum am Produktivkapital, aber Sondereigentum am Gebrauchsvermögen besteht. Der heutige Sozialismus erstrebt eine Verstaatlichung, Vergesellschaftung des gesamten einer Nation gehörigen Produktivkapitals; er sagt nicht: fort mit dem Kapital! sondern umgekehrt: her mit dem Kapital!

Rechenaufgaben. 1. Der Flächeninhalt des Grofsherzogtums Sachsen beträgt 3594,86 qkm. Davon umfassen die Kammergüter 9621,40 ha, die Kron- und Staatsforste 43234,0857 ha. Wieviel Prozent des Staatsgebietes umfafst das Staatseigentum a) an Feldgütern, b) an Forsten, c) an beiden zusammen?

2. Nach der Anbauerhebung des Jahres 1883 gab es im Grofs-

herzogtum: 43 234,0857 ha Kron- und Staatsforste — 298,9900 ha Staatsanteilforste (im gemeinsamen Besitz des Fiskus und anderer Besitzer) — 15 163,3710 ha Gemeindeforste — 1431,2545 ha Stiftungsforste — 4674,1613 ha Genossenschaftsforste (mehrere Besitzer mit Ausnahme des Fiskus) und 28 305,7951 ha Privatforste. Berechne a) die gesamte Forstfläche, b) deren Verhältnis zum Staatsgebiete, c) den Anteil jeder Art des Forsteigentums zur gesamten Forstfläche, d) das Verhältnis des Privateigentums an Forsten zum Gemeineigentum, e) das Verhältnis des Privat-, f) des Gemeineigentums an Forsten zum Staatsgebiete!

3. Die Stadtflur Weimar umfafst 1578,8128 ha. Davon sind Eigentum der Stadtgemeinde 26,27 ha Artland, 7,89 ha Wiesen, 3,98 ha Gärten und 34,37 ha Holz. Wie grofs und wieviel Prozent der Stadtflur ist das Gemeineigentum der Stadt Weimar?

Länge der vollspurigen Eisenbahnen in Deutschland 1873—1893.

Betriebsjahr	Staatseisenbahnen km	Privateisenbahnen km	Gesamte Bahnlänge km	Jährliche Zu- bezw. Abnahme der Bahnlänge in Prozent: Gesamtlänge	Staatseisenbahnen	Privateisenbahnen
1873	10 445	13 445				
74	10 812	14 675				
75	12 332	15 638				
76	13 853	15 452				
77/78	14 770	15 948				
78/79	15 480	15 991				
79/80	20 433	12 817				
80/81	22 021	11 624				
81/82	22 548	11 634				
82/83	25 112	9 734				
83/84	29 152	6 591				
84/85	31 148	5 309				
85/86	31 901	5 288				
86/87	32 600	5 367				
87/88	33 934	5 148				
88/89	34 738	5 270				
89/90	35 580	5 340				
90/91	37 476	4 342				
91/92	37 893	4 376				
92/93	38 476	4 432				

4. Berechne nach vorstehender Tabelle:

a) für jedes Jahr die gesamte Bahnlänge;

b) die jährliche Zunahme der Bahnlänge in Prozent;

c) für jedes Jahr das Verhältnis des Staatseigentums an Eisenbahnen zum Privateigentum an denselben;

d) die jährliche Zunahme der Staatseisenbahnen;

e) die jährliche Zu- bezw. Abnahme der Privateisenbahnen!

Das Jahr 1878/79 bildet einen Wendepunkt, nicht in der Mehrung des Produktivkapitals, sondern in einer Verschiebung des Besitzes. Es begann die Verstaatlichung der Eisenbahnen.

2. **Kapitalnutzung.** Die Erörterungen über Produktion (Einleitung, 2) haben gezeigt, dafs das Kapital ein wichtiger Produktionsfaktor ist, freilich nur, wenn es thätig ist, nicht tot daliegt. Thätig und dadurch nutzbar wird es nur durch menschliche Arbeit. Aus der Verbindung von Naturkräften, menschlicher Arbeit und Kapital entstehen die neuen Güter, genannt Produktionsertrag (Ernte, Fabrikate — Brutto- und Nettoertrag). Der Wert des Ertrags ist wie der Ertrag selbst das Produkt der 3 Produktionsfaktoren. Und nun entsteht die neue Frage: wie ist dieser Ertrag auf die 3 Produktionsfaktoren zu verteilen. Da die Naturkräfte selbstverständlich ausgeschlossen sind, so bleiben menschliche Arbeit und Kapital übrig. Der Sozialismus lehrt nun, dafs der Gesamtertrag einzig und allein der menschlichen Arbeit gehöre, da ja Kapital ohne Arbeit tot sei (2. Grundgedanke des Sozialismus). Dagegen hat die volkswirtschaftliche Praxis den Ertrag von jeher auf Kapital und Arbeit verteilt, denn nur in den allerersten Anfängen der Wirtschaft ist Arbeit ohne Kapital denkbar. Wenn man also den letzteren Standpunkt als den durchaus und allein richtigen anerkennen mufs, so entsteht die neue Frage, in welchem Verhältnis Kapital und Arbeit den Ertrag teilen sollen, ob 1 : 1, oder 2 : 1, oder 1 : 2 und dergl. Die volkswirtschaftliche Bewegung, die sich heute im Steigen der Löhne und im gleichzeitigen Sinken des Zinsfufses zu erkennen giebt, weist offenbar auf eine Erhöhung des Anteils der Arbeit am Produktionsertrage hin und giebt die tröstliche Aussicht auf eine Besserung der wirtschaftlichen Lage aller Nichtkapitalisten. Damit wird aber dem Kapitalisten das Recht auf einen, wenn auch kleineren Teil am Produktionsertrage ausdrücklich gewahrt. Im Anteil des Kapi-

tals am Produktionsertrag besteht der Kapitalnutzen.

Die Formen der Kapitalnutzung ergeben sich aus den verschiedenen Verbindungen von Kapital und menschlicher Arbeit.

a) Privatkapital in Nutzung des Kapitalinhabers. α) Der Kapitalinhaber ist auch der alleinige Arbeiter, höchstens dienen ihm die Glieder seiner Familie als Gehilfen. So ist es beim sog. Kuhbauern und dem kleinen Handwerker ohne Lehrlinge und Gesellen. β) Der Kapitalinhaber ist auch der Unternehmer, beschäftigt aber eine Anzahl von Arbeitern höherer und niederer Art: größere Landwirte, Handwerker, Fabrikanten.

b) Privatkapital in fremder Nutzung. α) Der Kapitalist beauftragt mit der Durchführung der Kapitalnutzung einen von ihm gegen festes Gehalt oder vertragsmäßige Zusicherung eines im voraus bestimmten Anteiles vom Ertrag (Gewinnbeteiligung, Tantième) angestellten Beamten: Gutsinspektor, -verwalter, Fabrikdirektor. β) Der Kapitalist überläßt ohne Aufgabe seines Eigentumsrechtes die ihm gehörigen Kapitalien ohne jegliche eigene Arbeitsleistung einem anderen gegen einen im voraus bedungenen Anteil am Produktionsertrag zur Benutzung, so z. B. einen Acker, einen Weinberg, ein Fabrikgebäude. Dieser andere kann eine Einzelperson, eine Genossenschaft oder auch der Staat sein. Ein Beispiel der letzteren Art bieten die Privateisenbahnen in Staatsbetrieb. Lehen, Pacht.

c) Gemeineigentum in Gemeinnutzung, und zwar durch festangestellte, technisch vorgebildete Beamte und Lohnarbeiter. So ist es bei Staatseisenbahnen, Staatsforsten, städtischen Gas- und Wasserwerken, Gemeindebrauereien. Hier lernen wir den dritten Grundgedanken des Sozialismus kennen: das von ihm erstrebte Gemeineigentum an Grund und Boden und sachlichen Produktionsmitteln soll auch von der Gemeinschaft genutzt werden. Jede an der Produktion irgendwie beteiligte Person ist Be-

amter der Produktionsgesellschaft, d. i. des gesamten Volkes.

d) Gemeineigentum in Sondernutzung. Der Staat, die Gemeinde überlassen ohne Aufgabe ihres Eigentumsrechtes die ihnen gehörigen Produktivkapitalien ohne jegliche eigene Arbeitsleistung einer einzelnen Person oder einer Genossenschaft gegen einen im voraus bedungenen Anteil am Produktionsertrage zur Benutzung. Beispiele sind die Verpachtung der staatlichen Feldgüter (Domänen, Kammergüter) und die Staatseisenbahnen in Privatbetrieb.

Rechnen. 1. Der Hauptvoranschlag der Etatsperiode 1896—98 des Großherzogtums Sachsen führt unter den Einnahmen von Grundbesitz folgende Posten auf:

1. Pachtgelder:		
	a) von Kammergütern	585000 M,
	b) von anderem Grundbesitz, ingleichen Erträge selbstbewirtschafteter Grundstücke u. Mietzinsen	147625 „
	c) Erbpachtgelder und Laaszinsen	3575 „
2. Teich- und Fischnutzungen		7725 „
3. Erträge der Forsten		1470000 „
4. Jagdnutzung		14825 „
	Summe:	

Berechne a) die Summe der Einnahmen aus staatlichem Grundbesitz, b) die Summe der Einnahmen aus Gemeinnutzung, c) aus Sondernutzung des Gemeineigentums!

2. Die Gesamteinnahmen des Großherzogtums Sachsen betragen 1896—98 jährlich 9656218 M. Wieviel % davon entfallen a) auf den Ertrag des Gemeineigentums überhaupt, b) auf den Ertrag der Gemeinnutzung, c) der Sondernutzung an Gemeineigentum?

3. In denselben Jahren betragen die Zwangsbeiträge (Steuern) der Einzelwirtschaften jährlich durchschnittlich 5775185 M. Wieviel % der Staatseinnahmen kommen aus Sondernutzung von Gemein- und Privateigentum?

4. In welchem Verhältnis stehen im Großherzogtum Sachsen die Staatseinnahmen aus staatlichem Grundbesitz zu den Steuerbeträgen?

5. Die Stadtgemeinde Weimar hat 1896 eine ordentliche Ausgabe von 535948,71 M. Davon können durch den Ertrag des städtischen Grundbesitzes 34245,20 M, durch den Reingewinn der Gasanstalt 19003,59 M, durch den Reingewinn des Wasserwerkes 18701,27 M, der Rest muß durch Gemeindesteuern gedeckt werden.

a) Wieviel muſs durch Steuern ersetzt werden? b) Wieviel % der Ausgabe können durch den Ertrag des Gemeindeeigentums, wieviel % müssen durch Steuern gedeckt werden? c) In welchem Verhältnis stehen die Einnahmen erster und zweiter Art?

6. Die Stadtgemeinde Weimar hat ihren Grundbesitz verpachtet, bezüglich vermietet, die Gasanstalt und das Wasserwerk verwaltet sie selbst. In welchem Verhältnis stehen die Erträge aus der Sonder- und Gemeinnutzung des Gemeindeeigentums?

3. **Zins.** Für die Überlassung der Kapitalnutzung an einen anderen hat der Kapitalist eine Entschädigung, ein Leihgeld, einen Zins, zu fordern. »Dieser Zins ist die unvermeidliche Wirkung des Eigentums; denn zum Wesen des Eigentums gehört es, daſs ohne Erlaubnis des Eigentümers kein anderer davon Gebrauch machen darf. ‚Dürfte jedermann nach Belieben in mein Portemonnaie greifen oder auf meinem Acker pflügen, so wäre das Geld oder der Acker nicht mehr mein Eigentum. Und müſste die Erlaubnis des Eigentümers in allen Fällen, wo andere sein Eigentum zu benutzen wünschen, erteilt werden, so wäre die Bitte um Erlaubnis eine leere Form, und es bliebe dabei, daſs es gar kein Eigentum gäbe.« *(Jentsch.)* Und woher nimmt nun der Nutznieſser die dem Kapitalisten zu zahlende Entschädigung? Wenn Hinz dem Kunz seinen Obstgarten überläſst, so hat er sicherlich einen Teil des Obstes zu fordern, das die Bäume tragen. Wenn er aber dem Kunz soviel Geld (als Tauschmittel!) leiht, daſs dieser sich einen Obstgarten kaufen kann, so hat er offenbar seinen Anteil in Geld zu verlangen. In jedem Fall kann der Leiher den Zins nur aus dem Produktionsertrag bestreiten. Hiernach wird die Erklärung des Zinsbegriffs so lauten: Kapitalzins ist in unserer Rechtsordnung des Privateigentums an Grund und Boden und sachlichen Produktionsmitteln der Anteil des Kapitalisten am Produktionsertrag, den er kraft seines Privateigentumsrechtes am Kapital für die wirkliche oder mögliche Mitwirkung desselben in der Produktion zu beziehen befugt ist. Da der Kapitalist am Produktionsertrag beteiligt,

interessiert ist, nennt man die Zinsen auch sehr treffend Interessen.

Aus Abschnitt 2 ergiebt sich nun zum Schlufs folgende Erkenntnis. Das Produktionskapital giebt, sofern es Eigentum ist — einerlei ob in eigner oder fremder Nutzung, und im letzteren Falle sogar ohne eigene Arbeit —, dem Besitzer einen Teil vom Produktionsertrag, führt ihm unter dem Namen Zins eine bestimmte Menge neuer Güter zu, die das Einkommen des Kapitalisten bilden. Kapitaleigentum ist also werbendes Kapital und heifst hiernach auch Erwerbskapital. Mit diesem Erwerbskapital hat es die Zinsrechnung zu thun. Je nach dem Arbeitsgebiet, in dem das Erwerbskapital angelegt und demnach thätig ist, unterscheidet man: in Grundbesitz angelegte, gewerbliche und industrielle Kapitalien, Kaufmannskapital, das dem Warenumsatz (Güteraustausch) dient, und Geldhandlungskapital der Banken.

Abschnitt 3: **Kapital und Wirtschaftsbetrieb.**

Jede Veranstaltung zur planmäfsigen Erzeugung von Gütern ist eine Wirtschaft oder ein Unternehmen. Da Produktion ohne Kapital unmöglich ist, und da es zwei Arten des Kapitals giebt, so entstehen zwei Fragen, nämlich: Wie verhalten sich Wirtschaftsbetrieb und Produktivkapital? Wie verhalten sich Wirtschaftsbetrieb und Kapitalbesitz?

A. **Wirtschaftsbetrieb und Produktivkapital.** Ohne einen Vorrat von Gütern kann niemand produzieren. Wenn der Fleischer Wurst machen will, braucht er ein Schwein, einen Strick, Bindfaden, Beile, Messer, Töpfe, Mulden, Kessel, Holz, Kohlen und einen Arbeitsraum. Um Apfelkuchen bereiten zu können, mufs der Bäcker Mehl, Wasser, Milch, Zucker, Äpfel, Mulden, Bleche, Backschieber, einen Backofen und Kohlen haben. Das alles ist verhältnismäfsig wenig. Wie grofse Räume, wieviel Tausend Centner Kohlen, Eisen, wieviel und wie ungeheure Werkzeuge und Maschinen sind aber zum Bau eines Schiffes erforderlich!

Welche Unmengen von Produktionsmitteln vereinigen die Werft von Schichau in Elbing, die des Vulkan in Stettin! Also: Kapitalanhäufung, Konzentration des Kapitals ist für gewisse Betriebe unbedingt notwendig. Aber wohl verstanden: Anhäufung von Produktivkapital! Eine ganz andere Frage ist die, ob für jene Zwecke auch die Anhäufung von Kapitalbesitz in einer Hand notwendig ist.

Rechnen (Beispiele von Kapitalanhäufung). 1. Die Länge der preufsischen Staatseisenbahnen und der vom Staate verwalteten Privateisenbahnen (52,3 km) betrug 1890/91 24955 km. Das Anlagekapital für 1 km betrug im Durchschnitt:

1.	Grunderwerb und Nutzungsentschädigung . . .	26340 M.
2.	Erd-, Fels- und Böschungsarbeiten	31540 „
3.	Einfriedigungen, einschliefslich der Bahnhöfe . .	610 „
4.	Wegübergänge, einschl. d. Unter- u. Überführungen	5580 „
5.	Durchlässe und Brücken	19950 „
6.	Tunnels	4420 „
7.	Oberbau nebst Nebensträngen	56120 „
8.	Signale nebst Buden	2980 „
9.	Bahnhöfe und Haltestellen	2980 „
10.	Werkstattsanlagen, einschliefsl. der Gasanstalten .	4500 „
11.	Aufserordentliche Anlagen	4620 „
12.	Betriebsmittel (Lokomotiven, Wagen)	44170 „
13.	Verwaltungskosten	9700 „
14.	Insgemein	4160 „

Berechne das Anlagekapital a) für 1 km Eisenbahn, b) für die Gesamtlänge in jedem der 14 Summanden, c) für die Gesamtlänge überhaupt!

Betriebsmittel der vollspurigen Eisenbahnen Deutschlands.

Betriebsjahr	Lokomotiven	Personenwagen	Gepäck- und Güterwagen	Die Beschaffungskosten betragen durchschnittlich für je 1:		
	am Ende des Betriebsjahres			Lokomotive nebst Tender	Personenwagen	Gepäck- und Güterwagen
				M	M	M
1873	7918	14587	179263	50600	7300	3000
78/79	10640	19355	216252	51300	7500	3000
82/83	11362	20892	235846	49700	7500	2900
87/88	12811	23703	254723	45900	7800	2900
92/93	15475	28901	308708	43200	8500	2900

2. Berechne nach vorstehender Tabelle: a) für jedes Jahr den Wert jeder Art und den Wert aller Betriebsmittel, b) innerhalb der angegebenen Jahre die Vermehrung des Anlagekapitals für jede Art und für alle Betriebsmittel!

Deutsch (Lesen). Alfred Krupp und sein Werk. Von *Chun.* Lehr- und Lesebuch für städtische und gewerbliche Fortbildungsschulen von *Stöfsner.* 6. Aufl. 231—234.

Die beiden Borsig. Nach *Löwenberg* und *Friedel. Ernst* und *Tews.* I. 95—99.

B. **Wirtschaftsbetrieb und Kapitalbesitz.** Die in Abschnitt A. aufgeworfene Frage, ob die für Grofsbetriebe nötige Anhäufung von Produktivkapital auch zugleich eine solche von Kapitalbesitz in einer Hand sein müsse, wird von unserer Zeit verneint; denn die allergröfsten Unternehmungen sind entweder Gemeinde- oder Staatseigentum (Gas- und Wasserwerke — Eisenbahnen) oder gehören mehreren Personen (Aktiengesellschaften: Bochumer Stahlwerke, Norddeutscher Loyd).

Es kommt nun darauf an, die verschiedenen Formen der Verbindung von Kapitalbesitz und Wirtschaftsbetrieb kennen zu lernen. Offenbar sind nur zwei Grundformen denkbar: der Kapitalbesitzer beteiligt sich nur mit seinem Besitz oder mit seinem Besitz und seiner Arbeit an einem Unternehmen.

BI. **Der Kapitalbesitzer beteiligt sich an einem Unternehmen nur mit seinem Besitz.** Das zu einer Wirtschaft erforderliche Kapital ist entweder im Besitz einer Person oder nicht. Im ersten Falle beauftragt der Wirtschaftsinhaber eine von ihm gegen feste Besoldung oder Gewinnbeteiligung (Tantième) oder beides zusammen angestellte Person mit der Wirtschaftsführung (Direktoren von Krongütern, von Bergwerken fürstlicher Personen). Im zweiten Falle sucht der Unternehmer einen *stillen Teilhaber* zu gewinnen, oder mehrere Personen bringen das erforderliche Kapital zusammen und bilden einen Wirtschaftsverein, eine Aktiengesellschaft.

Eine **stille Gesellschaft** ist vorhanden, wenn sich je-

nand an dem Betriebe des Handelsgewerbes eines anderen mit einer Vermögenseinlage gegen Anteil am Gewinn und Verlust beteiligt. (Handelsgesetzbuch § 335.) Wenn der Inhaber des Handelsgewerbes in Konkurs verfällt, so ist der stille Teilhaber befugt, wegen seiner Einlage, soweit dieselbe den Betrag des auf ihn fallenden Anteils am Verluste übersteigt, eine Forderung als Konkursgläubiger geltend zu machen (H. G. B. § 341).

Das Wesen der **Aktiengesellschaft**[1]) veranschaulichen wir uns in folgender Weise.

Die Bewohner der fabrikreichen Gegend Ilmenau-Schmiedefeld-Schleusingen wünschen eine Eisenbahn. Da aber der Staat den Bau nicht ausführen will, bildet sich zur Durchführung des Zweckes eine Aktiengesellschaft. Man hat berechnet, dafs zum Bau und zur Anschaffung aller Betriebsmittel 5000000 M erforderlich sind. Sie bilden das Grundkapital. Um es aufzubringen, zerlegt man es in Teile von je 1000 M, also in 5000 Teile, und nennt jeden dieser Teile eine Aktie. Die Bankiers übernehmen es nun, Kapitalisten zur Zeichnung einer oder mehrerer Aktien zu bewegen. Wer 1000 M einzahlt, oder anders ausgedrückt: eine Aktie kauft, wird Aktionär der Eisenbahn Ilmenau-Schleusingen. Die eingezahlten 1000 M kann er aber niemals zurückfordern, wohl aber, wenn es ihm beliebt, mit Gewinn oder Verlust an einen anderen verkaufen. Durch den Verkauf scheidet er aus der Aktiengesellschaft aus, der Käufer seiner Aktien tritt ein. Die Gesellschaft selbst kümmert sich darum gar nicht. — Die Aktionäre beauftragen mit der Leitung der Unternehmung einen des Betriebes kundigen Mann, gewöhnlich Direktor genannt, der mit einer Anzahl von Gehilfen (Beamten) und Arbeitern den Betrieb ausführt. Er und die Beamten erhalten für ihre Arbeit eine festgesetzte Besoldung und häufig noch einen Anteil am Gewinn, die Arbeiter einen

[1]) Da die Schüler unserer Fortbildungsschulen es wohl selten zur Würde eines Aktionärs bringen, brauchen wir nur die Grundzüge anzugeben.

Lohn. — Der aus dem Unternehmen entspringende Reingewinn ist Eigentum der Aktionäre. Gesetzt, unsere Eisenbahn bringt im 1. Betriebsjahre 224500 M, im 2. Betriebsjahre 228500 M Überschufs der Einnahmen über die Ausgaben, so ist derselbe unter die Aktionäre zu verteilen. Der Betriebsüberschufs bildet also den Dividenden, die Zahl der Aktien den Divisor, der Gewinnanteil jeder Aktie den Quotienten. Diesen Gewinnanteil einer Aktie:

$$\frac{224500}{5000}\ \mathrm{M} = 44{,}90\ \mathrm{M} \quad \text{und} \quad \frac{228500}{5000}\ \mathrm{M} = 45{,}60\ \mathrm{M}$$

nennt man Dividende.

Aber gar manche Eisenbahn wird gebaut und betrieben, die keinen Reingewinn ergiebt. Da beziehen die Aktionäre auch selbstverständlich keine Dividende. Sie sind aber auch nicht verpflichtet, zur Tilgung der von der Aktiengesellschaft zu leistenden Ausgaben mehr als den Wert ihrer Aktie beizutragen. Ein Aktionär kann also niemals mehr als seine Aktie verlieren, er ist nur mit ihrem Betrage haftpflichtig. Man kann also die Aktiengesellschaft erklären als eine zum Betriebe einer Wirtschaft begründete Verbindung von Kapitalteilen ohne Arbeitsleistung und persönliche Haftpflicht ihrer Besitzer.

Aus dem Gesetz über die Aktiengesellschaften vom 18. Juli 1884; vgl. Handelsgesetzbuch, Abschnitt III, §§ 178—319.

Art. 207. Eine Gesellschaft ist eine Aktiengesellschaft, wenn sich die sämtlichen Gesellschafter nur mit Einlagen beteiligen, ohne persönlich für die Verbindlichkeiten der Gesellschaften zu haften. — Das Einlagekapital (Grundkapital) wird in Aktien zerlegt. — Die Aktien sind unteilbar.

Art. 207a. Die Aktien müssen auf einen Betrag von mindestens 1000 M gestellt werden.

Art. 211. Vor erfolgter Eintragung in das Handelsregister besteht die Aktiengesellschaft als solche nicht.

Art. 213. Die Aktiengesellschaft als solche hat selbständig ihre Rechte und Pflichten; sie kann Eigentum und andere dingliche Rechte an Grundstücken erwerben, sie kann vor Gericht klagen und verklagt werden.

Art. 216. Jeder Aktionär hat einen verhältnismäfsigen Anteil an dem Vermögen der Gesellschaft. Er kann den eingezahlten Beitrag nicht zurückfordern und hat, solange die Gesellschaft besteht, nur einen Anspruch auf den reinen Gewinn, soweit dieser nach dem Gesellschaftsvertrage zur Verteilung unter die Aktionäre bestimmt ist.

Art. 217. Zinsen von bestimmter Höhe dürfen für die Aktionäre nicht bedungen, noch ausgezahlt werden; es darf nur dasjenige unter sie verteilt werden, was sich nach der jährlichen Bilanz als reiner Gewinn ergiebt.

Art. 219. Die Verpflichtung des Aktionärs, zu den Zwecken der Gesellschaft und zur Erfüllung ihrer Verbindlichkeiten beizutragen, wird durch den Nominalbetrag der Aktie begrenzt.

Rechnen. Aufgaben aus der Verteilungsrechnung.

B II. **Der Kapitalbesitzer beteiligt sich an einem Unternehmen mit seinem Besitz und mit seiner Arbeit.** Folgende Hauptfälle sind möglich:

1. Ein Kapitalbesitzer wirtschaftet nur mit eigenem oder mit eigenem und fremdem Kapitale; des letzteren Nutzung ist ihm gegen eine im voraus bedungene Zinsleistung vom Eigentümer überlassen worden. So werden die meisten kleinen und mittleren Betriebe in Landwirtschaft, Gewerbe und Handel mit Kapital ausgestattet.

2. Mehrere Kapitalisten verbinden sich, um nur mit eigenem oder mit eigenem und fremdem Kapital, für welch letzteres vertragsmäfsig festgesetzte Zinsen zu zahlen sind, eine Wirtschaft gemeinschaftlich zu betreiben. Die Zahl der Vereinigten kann geschlossen sein oder nicht. Im ersten Falle haben wir es mit einer *offenen Handelsgesellschaft*, im zweiten mit einer *Erwerbs- und Wirtschaftsgenossenschaft* zu thun. Von beiden Formen des Wirtschaftsbetriebes soll im Folgenden genauer gesprochen werden:

Die offene Handelsgesellschaft

(Kompanie, Association) lernen wir am besten aus den Bestimmungen des Handelsgesetzes kennen.

§ 105. Eine Gesellschaft, deren Zweck auf den Betrieb eines Handelsgewerbes unter gemeinschaftlicher Firma gerichtet ist, ist eine offene Handelsgesellschaft, wenn bei keinem der Gesellschafter die Haftung gegenüber den Gesellschaftsgläubigern beschränkt ist.

§ 106. Die Gesellschaft ist bei dem Gerichte, in dessen Bezirk sie ihren Sitz hat, zur Eintragung in das Handelsregister anzumelden. Die Anmeldung hat zu enthalten:

1. den Namen, Vornamen, Stand und Wohnort jedes Gesellschafters;
2. die Firma der Gesellschaft und den Ort, wo sie ihren Sitz hat;
3. den Zeitpunkt, mit welchem die Gesellschaft begonnen hat.

§ 109. Das Rechtsverhältnis der Gesellschafter untereinander richtet sich zunächst nach dem Gesellschaftsvertrage.

§ 110. Macht der Gesellschafter in den Gesellschaftsangelegenheiten Aufwendungen, die er den Umständen nach für erforderlich halten darf, oder erleidet er unmittelbar durch seine Geschäftsführung oder aus Gefahren, die mit ihr untrennbar verbunden sind, Verluste, so ist ihm die Gesellschaft zum Ersatze verpflichtet. Aufgewendetes Geld hat die Gesellschaft von der Zeit der Aufwendung an zu verzinsen.

§ 111. Ein Gesellschafter, der seine Geldeinlage nicht zur rechten Zeit einzahlt oder eingenommenes Gesellschaftsgeld nicht zur rechten Zeit an die Gesellschaftskasse abliefert oder unbefugt Geld aus der Gesellschaftskasse für sich entnimmt, hat Zinsen von dem Tage an zu entrichten, an welchem die Zahlung oder Ablieferung hätte geschehen sollen oder die Herausnahme des Geldes erfolgt ist.

§ 112. Ein Gesellschafter darf ohne Einwilligung der anderen Gesellschafter weder in dem Handelszweige der Gesellschaft Geschäfte machen, noch an einer anderen gleichartigen Handelsgesellschaft als persönlich haftender Gesellschafter teilnehmen.

§ 113. Verletzt ein Gesellschafter die ihm nach § 112 obliegende Verpflichtung, so kann die Gesellschaft Schadenersatz fordern; sie kann statt dessen von dem Gesellschafter verlangen, daſs er die für eigene Rechnung gemachten Geschäfte als für Rechnung der Gesellschaft eingegangen gelten lasse und die aus Geschäften für fremde Rechnung bezogene Vergütung herausgebe oder seinen Anspruch auf die Vergütung abtrete.

§ 114. Zur Führung der Geschäfte der Gesellschaft sind alle Gesellschafter berechtigt und verpflichtet. Ist im Gesellschaftsvertrage die Geschäftsführung einem Gesellschafter oder mehreren Gesellschaftern übertragen, so sind die übrigen Gesellschafter von der Geschäftsführung ausgeschlossen.

§ 115. Steht die Geschäftsführung allen oder mehreren Gesellschaftern zu, so ist jeder von ihnen allein zu handeln berechtigt; widerspricht jedoch ein anderer geschäftsführender Gesellschafter der Vornahme einer Handlung, so muſs diese unterbleiben. Ist im Gesellschaftsvertrage bestimmt, daſs die Gesellschafter, denen die Geschäftsführung zusteht, nur zusammen handeln können, so bedarf

es für jedes Geschäft der Zustimmung aller geschäftsführenden Gesellschafter, es sei denn, dafs Gefahr im Verzuge ist.

§ 116. Die Befugnis zur Geschäftsführung erstreckt sich auf alle Handlungen, die der gewöhnliche Betrieb des Handelsgewerbes der Gesellschaft mit sich bringt. Zur Vornahme von Handlungen, die darüber hinausgehen, ist ein Beschlufs sämtlicher Gesellschafter erforderlich.

§ 117. Die Befugnis zur Geschäftsführung kann einem Gesellschafter durch gerichtliche Entscheidung entzogen werden, wenn ein wichtiger Grund vorliegt; ein solcher Grund ist insbesondere grobe Pflichtverletzung oder Unfähigkeit zur ordnungsmäfsigen Geschäftsführung.

§ 120. Am Schlusse jedes Geschäftsjahres wird auf Grund der Bilanz der Gewinn oder Verlust des Jahres ermittelt und für jeden Gesellschafter sein Anteil daran berechnet. Der einem Gesellschafter zukommende Gewinn wird dem Kapitalanteile des Gesellschafters zugeschrieben; der auf einen Gesellschafter entfallende Verlust sowie das während des Geschäftsjahres auf den Kapitalanteil entnommene Geld wird davon abgeschrieben.

§ 121. Von dem Jahresgewinne gebührt jedem Gesellschafter zunächst ein Anteil in Höhe von vier vom Hundert seines Kapitalanteils. — Reicht der Jahresgewinn hierzu nicht aus, so bestimmen sich die Anteile nach einem entsprechend niedrigeren Satze. Derjenige Teil des Jahresgewinnes, welcher die nach dem Absatze 1 zu berechnenden Gewinnanteile übersteigt, sowie der Verlust eines jeden Geschäftsjahres wird unter die Gesellschafter nach Köpfen verteilt.

§ 122. Jeder Gesellschafter ist berechtigt, aus der Gesellschaftskasse Geld bis zum Betrage von vier vom Hundert seines für das letzte Geschäftsjahr festgestellten Kapilalanteils zu seinen Lasten zu erheben und, soweit es nicht zum offenbaren Schaden der Gesellschaft gereicht, auch die Auszahlung seines den bezeichneten Betrag übersteigenden Anteils am Gewinne des letzten Jahres verlangen. Im übrigen ist ein Gesellschafter nicht befugt, ohne Einwilligung der anderen Gesellschafter seinen Kapitalanteil zu vermindern.

§ 124. Die offene Handelsgesellschaft kann unter ihrer Firma Rechte erwerben, und Verbindlichkeiten eingehen, Eigentum und andere dingliche Rechte an Grundstücken erwerben, vor Gericht klagen und verklagt werden.

§ 128. Die Gesellschafter haften für die Verbindlichkeiten der Gesellschaft den Gläubigern als Gesamtschuldner persönlich.

Deutsch. Ausarbeitung eines Gesellschaftsvertrags für eine offene Handelsgesellschaft mit Küchengeräten (Rolsch & Rauer, Ge-

brüder Schmidt in Weimar). — Eine Anzeige an das Gericht über die Begründung einer offenen Handelsgesellschaft.

Rechnen. Verteilungsrechnung; s. *Schellen:* Materialien für den Unterricht im theoretischen und praktischen Rechnen, 12. Auflage. Abschnitt IX, Nr. 7, 8, 12, 15, 20, 21, 23, 24, 42, 43, 44, 47. — Kaufmännisches Rechnen.

Die Erwerbs- und Wirtschaftsgenossenschaften[1])

müssen nach dem Reichsgesetz vom 1. Mai 1889 eingerichtet werden. Die diesem Gesetze entsprechenden und die einzelnen Angelegenheiten einer Genossenschaft regelnden Bestimmungen einer Genossenschaft nennen wir die Satzungen oder das Statut derselben. Der Unterricht erläutert das Wesen einer Genossenschaft am besten an einem Statut und dem Gesetz gemeinsam. Wir wählen dazu das Statut des Rohstoffvereins der Schuhmacher in Weimar, einer eingetragenen Genossenschaft mit beschränkter Haftpflicht.[2])

I. **Zweck.** Die wirtschaftliche Aufgabe der Schuhmacher besteht darin, die Bevölkerung mit der nötigen Fufsbekleidung zu versehen. Während wir noch vor 20 Jahren in jedem Städtchen eine Anzahl wohlhabender Schuhmachermeister finden, die mit Hilfe mehrerer Gesellen und Lehrlinge die Bedürfnisse ihrer Kundschaft auf erfolgte Bestellung hin befriedigen, sind heute eine Menge grofser Fabriken thätig, die eine Ware von bestimmter Art und Gröfse gleich in vielen Dutzenden fertigen und durch Händler (Schuhwarenbazare) an die Konsumenten bringen. Der wirtschaftliche Vorgang ist also vielfach gerade umgekehrt als früher; ehemals: Bestellung — Anfertigung; heute: Anfertigung — Angebot — Kauf. Die kleinen

---

[1]) Wegen der Bedeutung, die das Genossenschaftswesen im zukünftigen Leben des Fortbildungsschülers hat, ist eine eingehende Behandlung notwendig.

[2]) Der eigentliche Name ist Schuhmacher-Rohstoff-Verein, ein Ungeheuer einer Wortbildung. Der deutsche Unterricht kann hieran anknüpfend einmal die Firmen besprechen und deren richtige deutsche Fassung lehren.

Schuhmachermeister haben darunter schwer zu leiden. Viele von ihnen bekommen gar selten den Auftrag, neue Schuhe zu fertigen; sie sind zu Ausbesserern und Flickern herabgesunken, und ihr Verdienst ist knapp wie ein Tagelohn geworden. Andere sind zu Fabrikarbeitern geworden, die im ewigen Einerlei jahraus jahrein immer dieselbe Arbeit thun. Wer aber nie etwas Ganzes leisten kann oder darf, wer immer nur flickt und ausbessert, hat niemals Freude an seinem Werke (dagegen *Hans Sachs*). Ein ganzer Stand ehemals guter Bürger ist in Gefahr, die Berufsfreudigkeit zu verlieren, in Miſsstimmung zu versinken und in tiefere Schichten der Bevölkerung untertauchen zu müssen. Aber kann der Gefahr nicht begegnet werden? Wer die Ursachen einer Krankheit kennt, wird auch die richtigen Heilmittel finden und anwenden.

Die Thätigkeit des Schuhmachers besteht in der Umwandlung von Rohstoffen (Leder, Plüsch, Gurt, Garn) zu Gebrauchsstoffen. Die Umwandlungsmittel sind seine Werkzeuge und seine Arbeit. Rohstoffe und Werkzeuge bilden das Produktivkapital des Schuhmachers. Jeder Betrieb, ob klein oder groſs, braucht Produktivkapital und Arbeit. In der Arbeit kann der Grund der schwierigen Lage der Schuhmacher nicht liegen; denn auch die in den Schuhfabriken thätigen Arbeiter müssen ihr Handwerk gelernt haben, und ihr Arbeitslohn ist nicht geringer als der ihrer selbständigen Berufsgenossen. Also ist der Grund im Produktivkapital zu suchen. Wieso?

Die Ansprüche der Käufer sind gar mannigfach; der Schuh soll bequem, dauerhaft, leicht, schön, von Rind-, Kalb- oder Roſsleder, von Gurt oder Gummi, von Filz oder Wolle sein. Daher ist die Zahl der nötigen Rohstoffe gar groſs; die Genossenschaft in Weimar hat auf ihrem Lager 117 verschiedene Nummern. Aber ein Schuhmacher kann nicht alle Arten der Rohstoffe haben; manches braucht er oft, manches selten, manches im Jahr vielleicht nur einmal. Und doch, wenn er den Kunden

nur einmal nicht bedienen kann, kauft dieser anderwärts und entzieht ihm vielleicht auch die Bestellung von dem, was er immer liefern kann. Der Schuhmacher möchte daher alle nur denkbaren Rohstoffe auf Lager halten Doch dazu hat er kein Geld. Und wenn er's hätte, so braucht er einen grofsen Lagerraum, er mufs Ordnung darin halten, sortieren, ergänzen, reinigen, hin- und herräumen; und es ist fraglich, ob das, was er an Miete, Kapitalzins und Zeit darbringt, durch Ausführung einer oder einiger Bestellungen auch nur teilweise wiedererworben wird. Was aber einer nur ein- oder ein paarmal braucht, das brauchen 50 hundert- bis zweihundertmal. Also: der Schuhmacher wünscht an seinem Wohnorte oder doch in dessen nächster Nähe (Stadt — Dorf) ein Rohstofflager, von dem er jeden von einem Kunden gewünschten Stoff sofort und ohne Aufwendung besonderer Kosten für Bestellung, Einpackung und Beförderung beziehen kann.

Ein Kaufmann übernimmt die wirtschaftliche Aufgabe, die Schuhmacher eines Ortes mit allen erforderlichen Rohstoffen zu versorgen. Dazu braucht auch er Kapital und Arbeit und will demgemäfs von dem Betrieb seiner Handlung Kapitalgewinn und Lohn für seine Arbeit haben. Das erreicht er dadurch, dafs er die Waren teurer verkauft als er sie einkauft.

Rechnen. Gewinn- und Verlustrechnung: In unserem Zusammenhang werden Aufgaben folgender Art gerechnet.

1. Ein Händler kauft das Dutzend Felle Oberleder für Damenschuhe zu 84 M und verkauft es im ganzen zu 90 M, das Stück zu 8 M. a) Wieviel $^0/_0$ hat er in jedem Falle gewonnen? b) Wieviel von dem Gewinn entfällt bei einem Zins von 4 $^0/_0$ auf das Kapital, wieviel auf seine Arbeit?

2. Er kauft das Pfund Hanfgarn für 1 M und verkauft es für 1,30 M. Ein Knauel = 0,50 g verkauft er für 0,14 M. Dieselben Fragen wie bei 1.

Nun kann aber nicht jeder Schuhmacher gleich ein Dutzend Damenoberleder kaufen, höchstens 1 oder 2 Stück. Dadurch erhöht sich für ihn der Preis des Rohstoffes für je 1 Stück um 0,50 M. Könnte nicht eine Einrichtung

getroffen werden, dafs er trotz Einzelkaufs die Vorteile des Grofsbezugs geniefsen könnte? Ja, könnte er den Rohstoff trotz Einzelkauf nicht zu demselben Preise wie der Händler beziehen?

Kapitalgewinn und Arbeitslohn des Händlers gehören beim Schuhmacher zum Preise der Rohstoffe, also zum Produktivkapital. Je teurer er nun das Produktivkapital erwerben mufs, desto kleiner (— 1 M, — 0,50 M) wird, wenn er den Preis der Ware nicht steigern will, der Anteil seiner Arbeit. Bei gleichbleibendem Preise der Ware kann er den Lohn seiner Arbeit nur dadurch erhöhen, dafs er den Anteil des Produktivkapitals heruntersetzt. Und das geschieht, wenn er den Kapitalgewinn und Arbeitslohn des Händlers ausschaltet und sich selbst zuwendet. Aber wie? Wenn sich ein Schuhmacher mit anderen zusammenthut und mit ihnen gemeinsam die Rohstoffe unmittelbar von ihrem Produzenten bezieht. Mufs er aber in jedem einzelnen Falle erst einen oder einige Mitkäufer suchen, so verliert er viel Zeit und damit den Arbeitslohn derselben. Und findet er jedesmal einen andern, der dasselbe braucht wie er? Es mufs eine ständige Vereinigung zum Bezug von Rohstoffen mit dem Zwecke begründet werden, dem einzelnen Mitgliede den Kapitalgewinn und einen Teil vom Arbeitslohne des Händlers (nicht den ganzen; warum das nicht möglich ist, davon später) zu ersparen, oder anders ausgedrückt: ihm selbst zuzuführen.

Begriff der Genossenschaft:[1]) Eine Genossenschaft ist eine Gesellschaft, welche die Förderung des Erwerbs oder der Wirtschaft ihrer Mitglieder durch gemeinschaftlichen Geschäftsbetrieb bezweckt.

Deutsch. Aufgabe: Stelle die 3 Zwecke des Rohstoffvereins der Schuhmacher dar!

[1]) Die Erklärung ist noch nicht vollständig; die noch fehlenden Merkmale des Begriffs werden nach und nach gewonnen.

II. **Mitglieder.** § 4 des Gesetzes. Die Zahl der Genossen mufs mindestens sieben betragen.

§ 52 des Statutes. Aufnahmefähig sind alle Personen, welche sich durch Verträge verpflichten können und nicht bereits Mitglied einer andern Genossenschaft sind, welche ein gleichartiges Geschäft betreibt.

§§ 62 und 70 d. St. Jeder Genosse ist verpflichtet, sofort nach Erwerbung der Mitgliedschaft ein Eintrittsgeld von 1 M zu bezahlen.

§ 63 d. G. Jeder Genosse hat das Recht, mittelst Aufkündigung seinen Austritt aus der Genossenschaft zu erklären. Die Aufkündigung findet nur zum Schlusse eines Geschäftsjahres statt. Sie mufs mindestens drei Monate vorher schriftlich erfolgen.

Begriff der Genossenschaft: (Hinzufügung eines neuen Merkmals). § 1 d. G. Eine Genossenschaft ist eine Gesellschaft von nicht geschlossener Mitgliederzahl, welche die Förderung des Erwerbs oder der Wirtschaft ihrer Mitglieder mittelst gemeinschaftlichen Geschäftsbetriebes bezweckt.

III. **Betrieb.** Auch der Betrieb einer Genossenschaft erfordert Kapital und Arbeit; demnach ist zu reden von der Aufbringung des Betriebskapitals, von der Organisation der Arbeit, von den Betriebsunkosten und deren Deckung.

1. **Die Aufbringung des Betriebskapitals.** Da es das Ziel der Genossenschaft ist, den aus dem Geschäftsbetriebe hervorgehenden Kapitalgewinn möglichst den Genossen zuzuführen, so mufs das Kapital auch wenn irgend thunlich von diesen aufgebracht werden. Leihkapital darf nur in dringenden Fällen herangezogen werden.

§ 2 d. St. Das Betriebskapital besteht:

1. aus dem Genossenschaftsvermögen, welches gebildet wird durch Eintrittsgelder, Einzahlungen auf die Geschäftsanteile und Zuschreibungen vom Jahresgewinn zu den Geschäftsguthaben und zu dem Reservefonds;

2. aus fremden Geldern, welche nach dem Umfange der Geschäfte aufgenommen werden.

Kein Genosse soll sich auf Kosten der andern Mitglieder bereichern können. Daher ist grofse Ungleichheit der Geschäftsanteile zu verhüten, möglichste Gleichheit zu erstreben. Das erreicht man vor allem dadurch, dafs man die Einzahlungen recht leicht macht.

§ 63 d. St. Der Geschäftsanteil jedes Genossen wird auf 100 M festgesetzt. Dieser Geschäftsanteil kann sogleich beim Eintritt voll eingezahlt oder nach und nach durch einzelne Einzahlungen ergänzt werden. In dem letzteren Falle müssen die Einzahlungen zum mindesten monatlich 1 M betragen.

§ 64 d. St. Bis zur Erreichung des Geschäftsanteils wird der dem Genossen zufallende Anteil am Reingewinn zurückbehalten und mit den auf den Geschäftsanteil geleisteten Einzahlungen in einem besonderen Konto dem Genossen gutgeschrieben.

§ 66 d. St. Jeder Genosse kann sich mit mehreren Geschäftsanteilen beteiligen, aber mehr als 5 Geschäftsanteile sind nicht gestattet.

Rechnen. 1. Die Genossenschaft zählte am Ende des 1. Geschäftsjahres 42 Mitglieder mit 1210 M, am Ende des 2. 52 Mitglieder mit 1855,39 M Geschäftsguthaben. Berechne für jedes Jahr

a) die Summe der Eintrittsgelder;

b) den möglichen Mindest- und Höchsbetrag des aus Geschäftsguthaben bestehenden Genossenschaftsvermögens;

c) das Verhältnis der vorhandenen Geschäftsanteile zu den möglichen;

d) das durchschnittliche Geschäftsguthaben eines jeden Genossen!

2. Der Genosse A. zahlt auf sein Geschäftsguthaben monatlich 1 M ein. Wie hoch beläuft sich dasselbe am Ende des 1., 2. und 3. Geschäftsjahres, wenn ihm nacheinander 3 %, 4 % und 5 % Kapitalzinsen zugeschrieben werden?

3. Berechne das Gleiche für den Genossen B., der monatlich 2,50 M einzahlt!

4. Die Genossenschaft mufste im 2. Geschäftsjahre 99,53 M Zinsen zahlen. Wieviel hatte sie entliehen, wenn sie das Geld mit $4\frac{1}{2}$ % verzinste?

2. **Die Arbeit.** Die Hauptarbeiten der Genossenschaft bestehen in dem Ein- und Verkauf der Waren und in der Führung des Rechnungswesens. Wer führt diese Arbeiten aus? Denkbar ist: alle Genossen, und zwar in einer im voraus bestimmten Reihenfolge. Würde diese Einrichtung vorteilhaft sein? Niemals; denn! Daher kommen alle Mitglieder zusammen (Generalversammlung — Hauptversammlung) und übertragen durch Wahl einigen Genossen die Verwaltung der Geschäfte (Vorstand) und einigen anderen die Beaufsichtigung der Geschäftsführung (Aufsichtsrat). Generalversammlung, Vorstand und Aufsichtsrat sind die drei Organe (Arbeitsabteilungen) der Genossenschaft.

a) Die **Generalversammlung**[1]) besteht aus sämtlichen Mitgliedern der Genossenschaft; sie hat den Vorstand und Aufsichtsrat zu wählen und über die Erhöhung der Geschäftsanteile (§ 49, 3 d. St.), über die Höhe der Eintrittsgelder (§ 70 d. St.), über Erwerb und Veräufserung von Grundeigentum (§ 51, 4 d. St.) und über den Betrag, bis zu welchem Anleihen aufgenomen werden dürfen (§ 51, 12 d. St.), zu beschliefsen.

b) **Der Vorstand.** α) Zusammensetzung und Wahl.[2]) § 4 d. St. Der Vorstand besteht 1. aus dem Direktor, 2. dem Kassierer, 3. dem Geschäftsführer und wird in der Generalversammlung auf Vorschlag des Aufsichtsrates in getrennten Wahlakten nach absoluter Stimmenmehrheit mittelst Stimmzettel gewählt. — Die Vorstandsmitglieder werden auf nicht längere Zeit als 3 Jahre gewählt, und ist bei Neuwahlen die Wahlperiode so zu bestimmen, dafs dieselben sich abwechselnd einer Neuwahl unterziehen und ein gleichzeitiges Ausscheiden mehrerer Mitglieder vermieden wird. (Grund?) — Die Wiederwahl derselben

---

[1]) Es sind nur solche Rechte aufgezählt, die aus dem Vorhergehenden verständlich sind.

[2]) Die Besprechung dieser Wahlbestimmungen bereitet auf die der politischen vor. Vgl. *Dörpfeld,* Repetitorium der Gesellschaftskunde. 3. Aufl. S. 40—42.

Personen nach Ablauf der Wahlperiode ist zulässig. (Grund?)

β) Die Pflichten der einzelnen Vorstandsmitglieder.[1] § 15 d. St.

Der Geschäftsführer[2]) hat den Einkauf der Waren nach den Beschlüssen des Vorstandes und Aufsichtsrates zu besorgen; ihm liegt die ordnungsmäſsige Aufbewahrung der Warenvorräte ob, und ihm ist der Verkauf der Waren gegen Zahlung der festgesetzten Preise übertragen. — Er hat nach der erteilten Geschäftsinstruktion über Zu- und Abgang der Warenvorräte, sowie über die beim Verkaufe der Waren eingenommenen Gelder die vorgeschriebenen Bücher zu führen und die Einnahmen, wenn 100 M voll sind, an den Kassierer abzuführen.

§ 16 d. St. Der Kassierer übernimmt und verwahrt die sämtlichen in die Kasse der Genossenschaft flieſsenden Gelder und hat in Gemeinschaft mit dem Direktor für die sichere Aufbewahrung der Kassenbestände, Wertpapiere, Schriften und Bücher der Genossenschaft zu sorgen. Er muſs über die Einnahmen und Ausgaben, sowie über die sonstigen Kassengeschäfte die erforderlichen Bücher und Listen führen und unter Mitwirkung des Direktors die dem Aufsichtsrat am Schlusse jeden Monats vorzulegenden Geschäftsberichte nebst Bilanzen anfertigen und die Jahresrechnung am Jahresschlusse baldmöglichst aufstellen.

§ 17 d. St. Der Direktor hat von der Thätigkeit des Geschäftsführers und des Kassierers stets Einsicht zu nehmen und die ganze Geschäftsführung zu überwachen. Er hat gemeinschaftlich mit seinen Kollegen für die sichere und zweckentsprechende Aufbewahrung der Warenvorräte, Kassenbestände, Wertpapiere, Schriften und Bücher zu

---

[1]) Es sind nicht alle Bestimmungen aufgenommen worden; die Schüler finden leicht, was noch fehlt, wenn sie immer auf den Zweck hingewiesen werden.

[2]) Der deutsche Unterricht findet hier eine vortreffliche Anknüpfung zur Belehrung über die Buchführung.

sorgen. Er führt die Korrespondenz, nimmt die gerichtlichen Geschäfte wahr und trägt die Vorstandsbeschlüsse der Zeitfolge nach in das dazu bestimmte Buch ein und läfst solche von den bei der Beschlufsfassung Beteiligten unterzeichnen. Er hat bei sich zeigenden Defekten und Unregelmäfsigkeiten im Kassenwesen und der Geschäftsführung dem Aufsichtsrate sofort Anzeige zu erstatten, damit dieser die zur Sicherheit der Genossenschaft und zur Abhilfe erforderlichen Mafsregeln trifft.

c) **Der Aufsichtsrat.**

α) Zusammensetzung und Wahl. § 25 d. St. Der Aufsichtsrat besteht aus 6 Mitgliedern, welche in der Generalversammlung nach absoluter Stimmenmehrheit der in der Generalversammlung anwesenden Genossen in einem Wahlgange gewählt werden.

§ 26 d. St. Von den Mitgliedern des Aufsichtsrates scheidet alljährlich ein Drittel aus und wird durch Neuwahl in der ordentlichen Generalversammlung ersetzt. Die ausscheidenden Aufsichtsratsmitglieder sind für das auf ihr Ausscheiden folgende Jahr nicht wieder wählbar. (Grund?)

β) Pflichten. § 35 d. St. Der Aufsichtsrat hat die Geschäftsführung in allen Zweigen der Verwaltung zu überwachen. Er kann deshalb zu jeder Zeit von dem Vorstande über alle Angelegenheiten der Genossenschaft Bericht und Aufklärung verlangen, von den Büchern, Schriften und Urkunden Einsicht nehmen und den Bestand der Kasse, sowie die Bestände an Waren, Wert- und Handelspapieren untersuchen.

§ 36 d. St. Der Aufsichtsrat hat ferner die Monatsabschlüsse des Vorstandes zu prüfen und sich dabei die nötigen Übersichten über die Geschäfte zu verschaffen, die Jahresrechnung, die Bilanz und die Vorschläge zur Verteilung von Gewinn und Verlust zu prüfen und darüber der Generalversammlung vor Genehmigung der Bilanz Bericht zu erstatten.

d) **Gemeinsame Arbeiten von Vorstand und Aufsichtsrat.** § 40 d. St. Über folgende Angelegenheiten haben Vor-

stand und Aufsichtsrat in gemeinsamer Sitzung zu beschliefsen: 1. über die Aufnahme neuer Mitglieder und über die Anträge an die Generalversammlung auf Ausschliefsung von Genossen; 2. über die Auswahl und den Betrag der für die Genossenschaft einzukaufenden Rohstoffe, Werkzeuge und Geräte; 3. über die Bestimmung der Verkaufspreise für die auf Lager gekommenen Rohstoffe, Werkzeuge und Geräte; 4. über Anstellung und Entlassung von Beamten im Dienste der Genossenschaft und die Regelung ihrer Besoldung.

3. **Betriebskosten und deren Deckung. Ein- und Verkauf.** Die Betriebskosten des Unternehmens bestehen in der Miete für die Lagerräume, dem Betrage der Abnutzung des stehenden Kapitals und der Besoldung des Vorstandes. Um sie zu decken, kann die Genossenschaft die Waren an ihre Mitglieder nicht zum Einkaufspreise ablassen, sondern mufs einen Preisaufschlag machen. Trotzdem werden die meisten Waren nicht nur zum gleichen Preise wie von Händlern, sondern noch billiger abgegeben. Da die Genossenschaft bestrebt ist, alle Waren nur gegen Barzahlung einzukaufen und zu verkaufen, so fliefst ihr aufserdem noch ein bedeutender Diskonto zu.

§ 74 d. St. Sobald Vorräte in das Lager eingeliefert sind, werden dieselben durch den Vorstand und den Aufsichtsrat gemeinschaftlich geprüft und nach Erfordern sortiert. Darauf erfolgt die Festsetzung der Verkaufspreise.

§ 76 d. St. Bei der Preisbestimmung werden die von der Genossenschaft aufgewendeten Kosten einschliefslich der Fracht, des Portos und der Spesen berechnet, und danach wird der zur Deckung der Verwaltungskosten sowie zur Ansammlung eines Reservefonds und zur Erzielung einer Dividende erforderliche Prozentaufschlag auf den ermittelten Kaufpreis gemacht.

§ 77 d. St. Der Verkauf der Waren erfolgt in der Regel gegen Barzahlung.

Rechnen. 1. Im Geschäftsjahre 1895/6 wurden vom Werte des Genossenschaftsinventars 10 % im Betrage von 11,40 M abgeschrieben. Welchen Wert hatte es und hat es nun?

2. Die Verwaltungskosten betrugen 1305,68 M, wieviel % vom Werte des Lagers in Höhe von 24612,52 M?

3. Es wurden für 20303,48 M Waren verkauft und daran 2911,24 M gewonnen. Berechne den durchschnittlichen Prozentaufschlag und den Einkaufspreis!

4. Wieviel % vom Gewinn sind nötig, um a) die Zinsen für entliehene Kapitalien (99,53 M), b) den Abnutzungsbetrag des Inventars (11,40 M), c) die Verwaltungskosten (1305,68 M) zu decken?

5. Wieviel vom Gewinn an Waren bleibt als Reingewinn übrig?

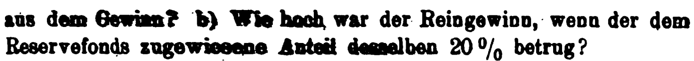
6. Es wurden für 21253,04 M Waren eingekauft und durch bare Bezahlung derselben 502,28 M Diskonto erzielt. Wieviel % im Durchschnitt? — (Diskontorechnung.)

IV. **Betriebsergebnisse.** Der Betrieb kann ergeben Verlust, Gewinn oder keins von beiden. Wir haben also zu fragen: 1. Wie deckt die Genossenschaft die in einem Betriebsjahre entstehenden Verluste? 2. Wie und wodurch werden die Gläubiger der Genossenschaft gegen etwaige Verluste geschützt? 3. Was macht die Genossenschaft mit dem in einem Betriebsjahre erzielten Gewinne?

1. Wie deckt die Genossenschaft die in einem Betriebsjahre entstehenden Verluste? § 69 d. St. Zur Deckung etwaiger Geschäftsverluste, welche nicht aus dem Geschäftsertrage des Rechnungsjahres gedeckt werden können, dient der Reservefonds. Derselbe wird durch die nach § 70 zu entrichtenden Eintrittsgelder und die nach § 86 demselben zu überweisenden Anteile des Reingewinns gebildet und soll allmählich bis zur Höhe von wenigstens 15 % des Gesamtbetrages der Geschäftsguthaben angesammelt und nach Abschreibung von Verlusten wieder auf diesen Betrag gebracht werden. Der Bestand des Reservefonds verbleibt der Genossenschaft bis zu deren Auflösung, früher ausgeschiedene Mitglieder haben keine Ansprüche an denselben.

§ 72 d. St. Aufserdem kann aus den jeweiligen Gewinnüberschüssen der Rechnungsjahre eine Hilfsreserve gebildet werden.

Rechnen. 1. Am Ende des Geschäftsjahres 1894/5, in welchem die Genossenschaft 42 Mitglieder zählte, betrug der Reservefonds 115,80 M. a) Wieviel davon stammt aus Eintrittsgeldern, wieviel



aus dem Gewinn? b) Wie hoch war der Reingewinn, wenn der dem Reservefonds zugewiesene Anteil desselben 20 % betrug?

2. Im Rechnungsjahre 1895/96 erhöhte sich der Reservefonds um das Eintrittsgeld von 13 neuen Mitgliedern und um 10 % des 1979,75 M betragenden Reingewinns. Wie hoch war er nun?

3. Der Gesamtbetrag der Geschäftsguthaben belief sich im Rechnungsjahre 1894/95 auf 1210 M, 1895/96 auf 1855,39 M. Berechne für jedes Jahr den Prozentsatz des Reservefonds!

2. Wie und wodurch werden die Gläubiger der Genossenschaft gegen etwaige Verluste geschützt?

§ 62 d. St. Jeder Genosse ist verpflichtet, für die Verbindlichkeiten der Genossenschaft dieser sowie unmittelbar den Gläubigern bis zu der durch das Statut bestimmten Haftsumme zu haften.

§ 67 d. G. Die Haftsumme wird auf 100 M festgesetzt. Mit dem Erwerbe eines weiteren Geschäftsanteiles erhöht sich die Haftung eines Genossen auf das der Zahl der Geschäftsanteile entsprechende Vielfache der Haftsumme.

Das Genossenschaftsgesetz unterscheidet in § 2 drei Arten der Haftpflicht. Die unbeschränkte Haftpflicht verlangt, daſs die einzelnen Mitglieder für die Verbindlichkeiten der Genossenschaft dieser sowie unmittelbar den Gläubigern derselben mit ihrem ganzen Vermögen, die beschränkte, daſs sie denselben Personen, aber nur bis zu einer im voraus bestimmten Summe haften. Die unbeschränkte Nachschuſspflicht bestimmt, daſs die Genossen zwar mit ihrem ganzen Vermögen, aber nicht unmittelbar den Gläubigern verhaftet, vielmehr nur verpflichtet sind, der Genossenschaft die zur Befriedigung der Gläubiger erforderlichen Nachschüsse zu geben.

3. Was macht die Genossenschaft mit dem in einem Betriebsjahre erzielten Reingewinne?

§ 84 d. St. Die Verwendung des Reingewinnes unterliegt der Beschluſsfassung der Generalversammlung nach den folgenden Bestimmungen: vom Reingewinn erhalten zunächst die Mitglieder eine Kapitaldividende von höch-

stens 5 % auf ihr Geschäftsguthaben, sodann werden die durch Verträge oder Beschlüsse der Generalversammlung zugesicherten Tantièmen vom Reingewinn berichtigt, und der hiernach verbleibende Überschufs wird, soweit er nicht dem Reservefonds zugewiesen wird, an die Mitglieder nach dem Verhältnis der von denselben in dem betreffenden Geschäftsjahre bezogenen Waren als Einkaufsdividende gewährt.

§ 85 d. St. Bei der Berechnung der Dividende wird das Geschäftsguthaben jedes Genossen nur insoweit berücksichtigt, als es volle Mark beträgt und nicht erst während des Rechnungsjahres, um dessen Gewinnüberschüsse es sich handelt, eingezahlt ist, so dafs nur die bis zum Schlusse des vorhergegangenen Geschäftsjahres ermittelten Geschäftsguthaben in Betracht kommen.

Rechnen. 1. Die Generalversammlung beschlofs, von dem im Rechnungsjahre 1895/96 erzielten Reingewinne im Betrage von 1979,75 M 10 % dem Reservefonds zu überweisen, ferner 5 % Dividende auf 1210 M Geschäftsanteile, 8 % Dividende auf 16838 dividendenberechtigte Einkäufe der Genossen und 15 M Tantièmen zu gewähren, den Rest aber an den Hilfsreservefonds abzuführen. Berechne die einzelnen Summanden!

2. Wieviel Kapital- und Einkaufsdividende hatte jeder der folgenden 10 Genossen am Schlusse des Rechnungsjahres 1895/96 zu fordern?

Name	Geschäftsguthaben 1894/95	Kapitaldividende zu 5 %	Einkauf[1])	Einkaufsdividende zu 8 %
	M		M	
A	12		61,74	
B	15		89,24	
C	16		150,13	
D	21		192,71	
E	54		232,62	
F	72		326,46	
G	100		493,57	
H	125		838,97	
J	180		1237,38	
K	200		2247,28	

[1]) Auch bei Berechnung der Einkaufsdividende werden nur ganze Mark berücksichtigt.

V. **Schutz gegen betrügerische Handlungen des Vorstandes und Aufsichtsrates.** Da die Genossenschaft durch den Vorstand gerichtlich und aufsergerichtlich vertreten wird (§ 14 d. G.), und da alle Mitglieder für die vom Vorstande im Namen der Genossenschaft geschlossenen Rechtsgeschäfte haftpflichtig sind, werden besondere Mafsregeln nötig, betrügerischen oder leichtsinnigen Handlungen des Vorstandes und Aufsichtsrates vorzubeugen.

1. § 51 d. G. Die Einrichtungen der Genossenschaft und die Geschäftsführung derselben in allen Zweigen der Verwaltung sind mindestens in jedem 2. Jahre der Prüfung durch einen der Genossenschaft nicht angehörigen sachverständigen Revisor zu unterwerfen.

2. §§ 32 und 39 d. G. Mitglieder des Vorstandes und Aufsichtsrates, welche ihre Obliegenheiten verletzen, haften der Genossenschaft persönlich und solidarisch für den dadurch entstandenen Schaden.

§ 140 d. G. Mitglieder des Vorstandes und des Aufsichtsrates werden, wenn sie absichtlich zum Nachteile der Genossenschaft handeln, mit Geldstrafe bis zu 3000 M bestraft. Zugleich kann auf Verlust der bürgerlichen Ehrenrechte erkannt werden.

§ 141 d. G. Mitglieder des Vorstandes und des Aufsichtsrates werden mit Gefängnis bis zu einem Jahre und zugleich mit Geldstrafe bis zu 3000 M bestraft, wenn sie in den von ihnen dem Gerichte zu machenden Anzeigen, Anmeldungen und Versicherungen wissentlich falsche Angaben machen oder in ihren Darstellungen, ihren Übersichten über den Vermögenstand der Genossenschaft, über die Mitglieder und die Haftsummen, oder den in der Generalversammlung gehaltenen Vorträgen den Stand der Verhältnisse der Genossenschaft wissentlich unwahr darstellen. Zugleich kann auf Verlust der bürgerlichen Ehrenrechte erkannt werden.

VI. **Eingetragene Genossenschaft.** Jedes Amtsgericht hat über die in seinem Bezirke bestehenden Genossenschaften ein Register zu führen, das Genossenschaftsregister.

genannt wird. Vor erfolgter Eintragung in das Genossenschaftsregister hat eine Genossenschaft die Rechte einer eingetragenen Genossenschaft nicht (§ 13 d. G.). Dann aber hat sie selbständig ihre Rechte und Pflichten; sie kann Eigentum und andere dingliche Rechte an Grundstücken erwerben, vor Gericht klagen und verklagt werden (§ 17 d. G.).[1]) Das Statut sowie die Mitglieder des Vorstandes sind in das Genossenschaftsregister einzutragen (§ 10 d. G.). Die Mitglieder des Vorstandes haben zugleich ihre Unterschrift vor dem Gericht zu zeichnen oder die Zeichnung in beglaubigter Form einzureichen (§ 11 d. G.). Die Mitgliedschaft einer Person entsteht erst durch die Eintragung in die vom Gericht geführte Liste (§ 15 d. G.). Jede Änderung in der Zusammensetzung des Vorstandes sowie eine Wiederwahl oder eine Beendigung der Vollmacht von Mitgliedern mufs ohne Verzug zur Eintragung in das Genossenschaftsregister angemeldet werden.

VII. **Arten der eingetragenen Genossenschaften.** Das Gesetzt zählt in § 1 sieben Arten auf: Vorschufs- und Kreditvereine; Rohstoffvereine; Vereine zum gemeinschaftlichen Verkaufe landwirtschaftlicher oder gewerblicher Erzeugnisse (Absatzgenossenschaften, Magazinvereine); Vereine zur Herstellung von Gegenständen und zum Verkaufe derselben auf gemeinschaftliche Rechnung (Produktivgenossenschaften); Vereine zum gemeinschaftlichen Einkaufe von Lebens- oder Wirtschaftsbedürfnissen im grofsen und Ablafs im kleinen (Konsumvereine); Vereine zur Beschaffung von Gegenständen des landwirtschaftlichen oder gewerblichen Betriebs und zur Benutzung derselben auf gemeinschaftliche Rechnung; Vereine zur Herstellung von Wohnungen.

---

[1]) Durch Zusammenstellung mit den gleichlautenden Bestimmungen über die offene Handelsgesellschaft und die Aktiengesellschaft kann hier der Begriff der juristischen Person erkannt werden; s. Bürgerliches Gesetzbuch, §§ 21 und 22.

Deutsch. Aufsatz: Die Schneider der Stadt Weimar beabsichtigen einen Rohstoffverein zu gründen. Fertige den Entwurf des dazu nötigen Statuts!

Lesen: Die Selbsthilfe und das Genossenschaftswesen; M. V. F. I, S. 59—67. Konsum- und Rohstoffvereine; E. u. T. I, S. 65.

Abschnitt 4: Die Entstehung und Vermehrung des Kapitals.

Die Untersuchung der Entstehung und Vermehrung des Kapitals mufs die beiden Arten desselben genau beachten und daher 1. die Entstehung und Vermehrung des Produktivkapitals, 2. die des Kapitalbesitzes darlegen.

I. Entstehung und Vermehrung des Produktivkapitals.

Das Produktivkapital, der Vorrat von Produktionsmitteln, schafft zwar keine neuen Produkte — das thuen nur Naturkräfte und menschliche Arbeit —, aber es allein macht die Erzeugung neuer Güter möglich. Die Erhebung über die niedrigste Stufe des Wirtschaftslebens, über die Zeit blofs aneignender Arbeit, konnte nur dadurch geschehen, dafs irgend eine Person die zu ihrer Verfügung stehenden wirtschaftlichen Güter nicht völlig verzehrte, und zwar nicht etwa infolge von Trägheit, Unvermögen oder Gleichgiltigkeit, sondern weil sie beobachtet und erkannt hatte, dafs z. B. ein Schaf in 12 Monaten spinnfähige Wolle giebt, oder dafs aus einem Saatkorn in 4—9 Monaten 30—50 neue Saatkörner werden. Die Erkenntnis von der Produktivität dieser Güter erweckte die doppelte Absicht, sich des Genusses derselben zu enthalten, sie zu sparen, und mit ihnen neue Güter zu erzeugen. Also: Produktivkapital entsteht und vermehrt sich nur durch die von einem oder mehreren oder vielen Menschen absichtlich und planmäfsig herbeigeführte Verbindung von bereits vorhandenem Produktivkapital mit Naturkräften und menschlicher Arbeit. Sparen, Genufsenthaltung, ist nur eine von den drei Bedingungen der Entstehung und Vermehrung des Produktivkapitals; und daher hat das viel-

gepriesene Sparen hier auch nur eine beschränkte Bedeutung.

Entsprechend den Bedingungen seiner Entstehung ist das Produktivkapital nach Art und Gröfse von den vorhandenen und auch anwendbaren Naturkräften, dem vorhandenen Produktivkapital und der menschlichen Arbeit abhängig.

1. Der Einflufs der vorhandenen und anwendbaren Naturkräfte.

Ob der Boden steinig, sandig, lehmig, humusreich, trocken oder feucht ist, bestimmt den Ernteertrag. Als Friedrich der Grofse im Oderbruch mit einem Aufwande von 520000 Thaler 224690 Morgen fruchtbares Land gewonnen und darauf 43 neue Dörfer und Vorwerke angelegt hatte, durfte er mit Stolz sagen: Hier ist ein Fürstentum im Frieden erobert.

Bäche, Flüsse und Ströme, die, anstatt Thäler und Auen zu verwüsten und zu versanden, in geregeltem Laufe fliefsen und Wiesen wässern, Kähne, Flöfse und Schiffe tragen, Mühlen treiben, sind Volksreichtum. Von grofser Bedeutung sind daher alle Arbeiten zur Stärkung und rechten Nutzbarmachung der vorhandenen Naturkräfte, die Arbeiten der Landeskultur: Drainage, Melioration, Bach-, Flufs- und Stromkorrektion. Ihre Durchführung liegt nicht nur einzelnen Besitzern oder Gemeinden, sondern vor allem dem Staate ob. Das Ministerium der Landwirtschaft findet hier durch Errichtung des kulturtechnischen Dienstes, durch Gewährung von Zuschüssen oder Vorschüssen an bedürftige Eigentümer und Gemeinden, durch Errichtung und Betrieb von Landeskulturrentenbanken (Landeskreditkassen) und durch selbständige Ausführung von Kulturarbeiten ein grofses, segensreiches Wirkungsgebiet. Und eine der wichtigsten Sorgen ist es, dafs der heimische land- und forstwirtschaftlich benutzte Boden möglichst viele der Rohstoffe erzeuge, die für die Produktion der vom Volke verlangten Güter erforderlich sind. Im gemäfsigten Europa wächst kein Zuckerrohr; da-

ber mufsten seine Völker den Zucker mit grofsen Summen Geldes viele, viele Jahre in Ost- und Westindien kaufen. Aber Anfang der 50er Jahre gelang es, auf heimischem Boden die Zuckerrübe zu bauen. Und nun können wir den inländischen Bedarf an Zucker nicht nur völlig decken, sondern auch noch Jahr für Jahr gewaltige Mengen (so z. B. 1893 für 218 Millionen Mark) an das Ausland verkaufen. Welche Reichtümer haben die Entdecker der Dampfkraft, der Elektrizität, die Erfinder und Verbesserer aller Arten von Maschinen, die Chemiker jedem Volke zugeführt?

Deutsch (Lesen). Friedensarbeit Friedrichs des Grofsen. E. u. T. II. S. 358. — James Watt; M. V. F. S. 191. — Georg Stephenson; ebenda S. 200. — Werner Siemens; ebenda S. 282. — Rudolf Sack, der Erfinder und Erbauer landwirtschaftlicher Maschinen; E. u. T., S. 106.

Rechnen. (Z. B. über das Gasglühlicht.)

1. Ein Schnittbrenner einer Strafsenlaterne braucht stündlich 175 l, ein Glühlichtbrenner 100 l Gas. Wieviel $^0/_0$ braucht dieser weniger als jener?

2. Was kostet für den Monat November eine regelmäfsig von abends 5 Uhr bis morgens 6 Uhr brennende Strafsenlaterne a) als Schnitt-, b) als Glühlichtbrenner, wenn das cbm Leuchtgas mit 0,14 M zu bezahlen ist?

3. Die Strafsenbeleuchtung der Stadt Weimar erforderte 1894/5, da nur Schnittbrenner vorhanden waren, 272082 cbm Gas. Nach der Einführung der Glühlichtbrenner wurden bei gleicher Brennzeit trotz vermehrter Zahl der Laternen 1895/6: 166435 cbm, 1896/7: 151000 cbm Gas gebraucht. Berechne a) die jährliche Ausgabe der Stadt Weimar für Strafsenbeleuchtung; b) die infolge der Anwendung von Glühlichtbrennern bewirkte Abnahme des Gaskonsums; c) die ebenso bewirkte Abnahme der Kosten für Strafsenbeleuchtung!

4. Wieviel kg Kohlen waren in jedem der angegebenen Jahre zur Erzeugung des für Strafsenbeleuchtung erforderlichen Gases nötig, wenn in der Regel aus $3^1/_3$ kg westfälischen Steinkohlen 1 cbm Gas bereitet wird?

5. Wieviel kg Kohlen (Produktivkapital) wurden infolge der Einführung des Gasglühlichtes bei Strafsenlaternen in den Jahren 1895/6 und 1896/7 gespart?

2. Einwirkung und Gebrauch des vorhandenen Produktivkapitals.

Das vorhandene Produktivkapital (einschliefslich des Genufsvermögens) bestimmt vor allem die Notwendigkeit, Möglichkeit und Richtung der Produktion. Die Überfülle der tropischen Natur erdrückt die Willenskraft des Menschen, ebenso wie es die allzu grofse Armut der Eisregion thut. Die Länder der heifsen und kalten Zone sind auch ohne Arbeit des Menschen reich an Rohstoffen, das eigentliche Produktionsgebiet ist aber die gemäfsigte Zone. Doch auch hier herrscht unendliche Mannigfaltigkeit. Das Ruhr- und Saarbecken mufsten wegen ihres Reichtums an Kohlen zu Mittelpunkten der Eisenindustrie, die Bewohner des holzreichen Schwarzwaldes mufsten Holzarbeiter aller Art werden.

Geographie. Die Verteilung der Produktion in Deutschland; siehe die Berufsstatistik vom 5. Juni 1882, Veröffentlichungen des Kaiserl. Statistischen Amtes, Neue Folge Bd. 2—4, besonders die Karten in Band 2. — *Friedrich Ratzel:* Anthropogeographie, S. 296 bis 333: Ausbeutung der Naturschätze durch die Menschen.

Deutsch (Lesen). Der Rheingau. M. V. F. S. 297. — Die Achatschleifereien an der Nahe. M. V. F. S. 299. — Industrie auf dem Thüringer Walde. M. V. F. S. 301. — Aus den holsteinischen Marschen. M. V. F. S. 310. — Rheinisch-westfälische Industrie. E. u. T. S. 281. — Die Sandsteinbrüche Pirnas. R. S. 86. — Der Schwarzwald und seine Bewohner. R. S. 91.

Jede Ersparung an den sog. Hilfsstoffen (Kohlen, Öl), sorgsame Benutzung und darum langsame Abnutzung aller Werkzeuge, Geräte und Maschinen sind Erhaltung und so mittelbar auch Mehrung des vorhandenen Produktivkapitals. Von besonderer Wichtigkeit ist hierbei die Frage, bei welcher Organisation der Volkswirtschaft die gröfste Ersparung und geringste Abnutzung stattfindet, ob bei der heutigen des vorwiegenden Sondereigentums und der vorwiegenden Sondernutzung oder bei der von den Sozialisten erstrebten des Gemeineigentums und der Gemeinnutzung. Die Erfahrung, dafs z. B. in öffentlichen Anstalten aller Art, weil das wirtschaftliche Selbstinteresse fehlt, verhältnismäfsig mehr Brennstoffe gebraucht werden, als in den Familienhaushaltungen, spricht gegen das sozialistische Ziel.

Es durchzuführen ist nur möglich, wenn bei allen an der Produktion beteiligten Personen ein starkes Pflichtgefühl vorhanden ist. Vor allem müfste jedermann die Einsicht haben, dafs es im Wirtschaftsleben **keine Kleinigkeiten** giebt. Mit zwei Nadelstichen zu rechter Zeit rettet man einen ganzen Rock, mit einer Hand voll Kalk ein ganzes Haus, mit einem Glase Wasser löscht man einen angehenden Brand. »Klein Ding soll man verachten nicht, da es zuletzt auch viel ausricht't.«

Deutsch (Lesen). Der gute Knecht. *B. Auerbach.* R. I, S. 3. — Hauptregeln bei der Behandlung und Pflege der Haustiere. *Tschudi.* R. I, S. 117. Meister Hämmerlein. *Schlez.* — Die Legende vom Hufeisen. *Goethe.* — Eine offene Thür. *Leon Say.* — Kleinigkeiten. *Schramm-Macdonald:* Der Weg zum Wohlstand, S. 117—137. — Ordnung, Staub, Ausbessern. *Lorenz von Stein:* Die Frau auf dem national-ökonomischen Gebiete, S. 31—45.

In einer Wirtschaft ist nichts wertlos; gerade durch die Verwertung der sog. **Abfallstoffe** ist viel Produktivkapital erhalten und auch gebildet worden. Die **Ausscheidungen des menschlichen und tierischen Stoffwechsels** sind wegen ihres Gehaltes an Stickstoff und mineralischen Teilen die wichtigsten Düngemittel. Welche gewaltigen Massen und Werte hier in Frage kommen, geht daraus hervor, dafs allein die Bewohner unseres Vaterlandes jährlich etwa 25 Millionen Tonnen feste und flüssige Ausscheidungen liefern, die eine Fläche von 25 qkm 1 m hoch bedecken würden. Die **Abfälle des Haushaltes** geben Viehfutter (Speisereste, Spülicht, Schalen) oder Düngemittel (Knochen, Knochenmehl). Von den **Industrieabfällen** sind viele (Hornspäne, Ammoniak, Thomasschlacke) gute Düngemittel; andere dienen als Rohstoffe für neue Produkte, die dann Nebenprodukte genannt werden. Ehemals lagerten um die Hochöfen haushohe Halden; jetzt werden die Schlacken zu Schlackensteinen gegossen, die ein vortreffliches Pflaster geben. Pulverisiert bilden die bei der Entphosphorung des Roheisens zurückbleibenden Schlacken das unter dem Namen Thomasschlacke bekannte vortreffliche Düngemittel. Die

Gasanstalten geben als Nebenprodukte Koks, Teer, Ammoniakwasser, Retortengraphit, als Abfälle Schlacken und Asche.

Deutsch (Lesen). Abfälle in Haus und Werkstatt. *Hermann Wagner*. E. u. T. I, 121—124.

Rechnen. a) Berechnungen über den Dünger, s. *Römer* und *Scherer*, Anleitung zur landwirtschaftlichen Buchführung, S. 162 bis 176. Tauberbischofsheim, J. Lang, 1888.

1. Mäfsig verrotteter Stallmist enthält 0,5 % Stickstoff, das Pfund zu 0,40 M, 0,3 % Phosphorsäure, das Pfund zu 0,15 M, und 0,6 % Kali, das Pfund zu 0,20 M. Welchen Wert hat 1 Ctr. Stallmist?

2. Welchen Wert hat die Düngermenge eines Landwirtes, der 1 Pferd $^1/_2$ Jahr, 2 Arbeitsochsen $^1/_2$ Jahr, 3 Kühe, 2 Stück Jungvieh, 2 Schweine, 1 Ziege und 4 Schafe 1 Jahr lang stehen hat, wenn erfahrungsmäfsig jährlich an Dünger erzeugt werden: von einem Pferde 175 Ctr., von einem Arbeitsochsen 200 Ctr., von einer Kuh 225 Ctr., von einem Stück Jungvieh 120 Ctr., von einem Schwein 30 Ctr., von einer Ziege 18 Ctr., von einem Schaf 20 Ctr.?

b) Berechnungen des Wertes von Industrieabfällen.

1. Bei der Herstellung von 1 Tonne Roheisen fallen $1^1/_2$ bis 2 Tonnen Schlacken ab. Deutschland erzeugte 1890—92 nacheinander: 4658500, 4641200, 4937500 Tonnen Roheisen. Wieviel Schlacke fiel dabei in jedem Jahre durchschnittlich ab?

2. Deutschland liefert jährlich etwa 500000 Tonnen Thomasschlacke; welchen Wert hat dieselbe, wenn 1 Ctr. durchschnittlich 2,75 M kostet?

3. Die Gasanstalt in Weimar erhält von je 100 kg westfälischer Steinkohle bei der Gasbereitung folgende Nebenprodukte: $1^1/_2$ hl Koks, das hl zu 0,80 M, 5 kg Teer, das kg zu 0,05 M und 11 kg Ammoniakwasser, 100 kg zu 0,51 M. Wieviel löste sie im Betriebsjahre 1895/6 für die Nebenprodukte, wenn sie 2530000 kg Kohlen verarbeitete?

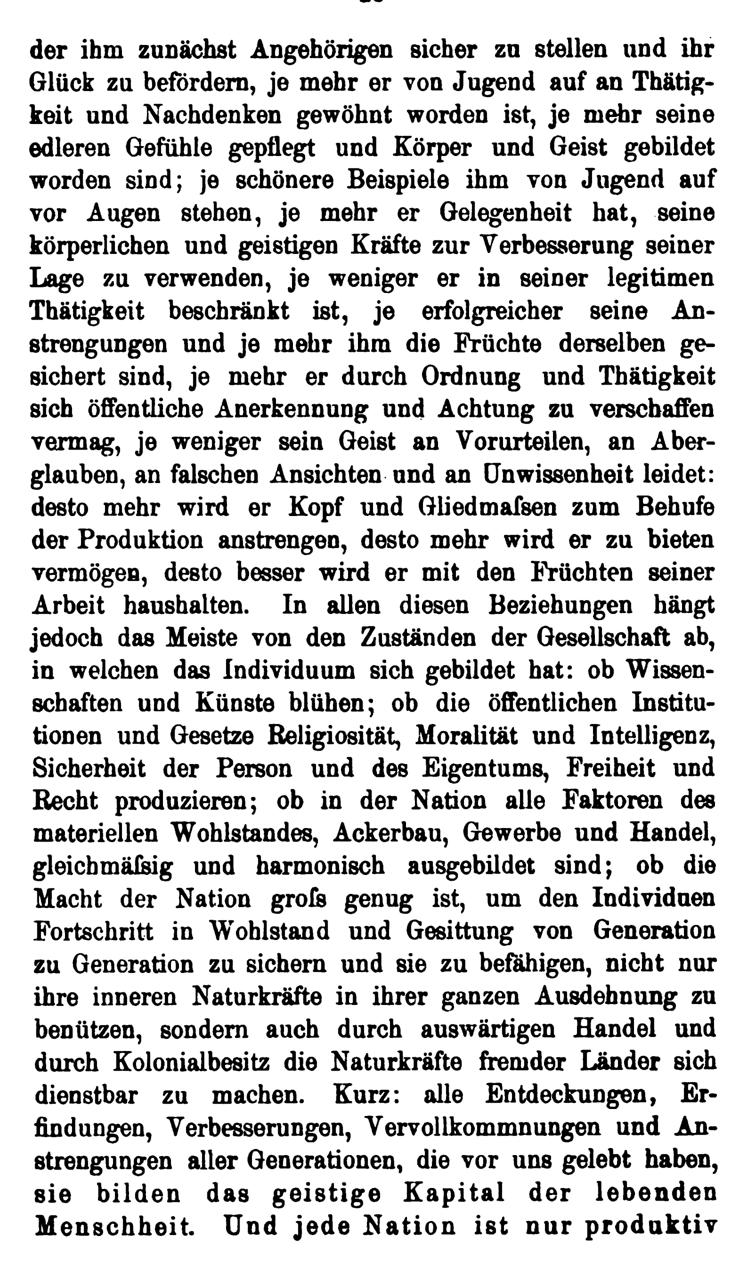
3. Der Einflufs der vorhandenen menschlichen Arbeitskraft.

Den hierher gehörigen Stoff bietet uns am besten *Friedrich List* im 12. Kapitel seines »Nationalen Systems der politischen Ökonomie« (Gesammelte Schriften Bd. III, S. 142—157) unter der Überschrift: Die Theorie der produktiven Kräfte und die Theorie der Werte. Fast das ganze Kapitel würde in das Lesebuch aufzunehmen sein. Wir müssen uns hier begnügen, einige das

Wesen der Sache besonders scharf bezeichnende Stellen mitzuteilen.

»Die Ursachen des Reichtums sind etwas ganz anderes als der Reichtum selbst. Jemand kann Reichtum, d. h. Tauschwerte besitzen, wenn er aber die Kraft nicht besitzt, mehr wertvolle Gegenstände zu schaffen, als er konsumiert, so verarmt er. Jemand kann arm sein, wenn er aber die Kraft besitzt, eine gröfsere Summe von wertvollen Gegenständen zu schaffen, als er konsumiert, so wird er reich. Die Kraft, Reichtümer zu schaffen, ist demnach unendlich viel wichtiger als der Reichtum selbst; sie verbürgt nicht nur den Besitz und die Vermehrung des Erworbenen, sondern auch den Ersatz des Verlorenen. Dies ist noch viel mehr bei ganzen Nationen, die nicht von Renten leben können, als bei Privaten der Fall. Ganz richtig bemerkte schon *Adam Smith:* Die Arbeit sei die Quelle, aus der jede Nation ihre Reichtümer schöpfe, und die Vermehrung der Reichtümer hänge gröfstenteils ab von der produktiven Kraft der Arbeit, nämlich von dem Grade der Kenntnisse, der Geschicklichkeit und der Zweckmäfsigkeit, womit die Arbeit der Nation verwendet werde, und von dem Verhältnis zwischen der Zahl der produktiv Beschäftigten und der Zahl der Nichtproduktiven. Wir sehen also, dafs auch *Adam Smith* überzeugt war, dafs der Reichtum der Nationen durch die Summe ihrer produktiven Kräfte bedingt ist.

Wer da sagt, die Arbeit sei die Ursache des Reichtums und der Müfsiggang die Ursache der Armut, der müfste doch die weitere Frage folgen lassen: was denn die Ursache der Arbeit und was die Ursache des Müfsiggangs sei? Was kann es anders sein, als der Geist, der die Individuen belebt, als die gesellschaftliche Ordnung, die ihre Thätigkeit befruchtet, als die Naturkräfte, deren Benützung ihnen zu Gebote stehen? Je mehr der Mensch einsieht, dafs er für die Zukunft sorgen müsse, je mehr seine Einsichten und Gefühle ihn antreiben, die Zukunft



der ihm zunächst Angehörigen sicher zu stellen und ihr Glück zu befördern, je mehr er von Jugend auf an Thätigkeit und Nachdenken gewöhnt worden ist, je mehr seine edleren Gefühle gepflegt und Körper und Geist gebildet worden sind; je schönere Beispiele ihm von Jugend auf vor Augen stehen, je mehr er Gelegenheit hat, seine körperlichen und geistigen Kräfte zur Verbesserung seiner Lage zu verwenden, je weniger er in seiner legitimen Thätigkeit beschränkt ist, je erfolgreicher seine Anstrengungen und je mehr ihm die Früchte derselben gesichert sind, je mehr er durch Ordnung und Thätigkeit sich öffentliche Anerkennung und Achtung zu verschaffen vermag, je weniger sein Geist an Vorurteilen, an Aberglauben, an falschen Ansichten und an Unwissenheit leidet: desto mehr wird er Kopf und Gliedmaſsen zum Behufe der Produktion anstrengen, desto mehr wird er zu bieten vermögen, desto besser wird er mit den Früchten seiner Arbeit haushalten. In allen diesen Beziehungen hängt jedoch das Meiste von den Zuständen der Gesellschaft ab, in welchen das Individuum sich gebildet hat: ob Wissenschaften und Künste blühen; ob die öffentlichen Institutionen und Gesetze Religiosität, Moralität und Intelligenz, Sicherheit der Person und des Eigentums, Freiheit und Recht produzieren; ob in der Nation alle Faktoren des materiellen Wohlstandes, Ackerbau, Gewerbe und Handel, gleichmäſsig und harmonisch ausgebildet sind; ob die Macht der Nation groſs genug ist, um den Individuen Fortschritt in Wohlstand und Gesittung von Generation zu Generation zu sichern und sie zu befähigen, nicht nur ihre inneren Naturkräfte in ihrer ganzen Ausdehnung zu benützen, sondern auch durch auswärtigen Handel und durch Kolonialbesitz die Naturkräfte fremder Länder sich dienstbar zu machen. Kurz: alle Entdeckungen, Erfindungen, Verbesserungen, Vervollkommnungen und Anstrengungen aller Generationen, die vor uns gelebt haben, sie bilden das geistige Kapital der lebenden Menschheit. Und jede Nation ist nur produktiv

in dem Verhältnis, in dem sie die Errungenschaft früherer Generationen in sich aufzunehmen und sie durch eigene Erwerbungen zu vermehren gewufst hat. Der Reichtum eines Volkes ist um so gröfser, je mehr produktive Kräfte er entwickelt hat.«

Rechnen. Das Zahlverhältnis der produktiven und nichtproduktiven Bewohner eines Landes und die Bedeutung dieses Verhältnisses werden durch Rechenaufgaben auf Grund folgender Tabelle veranschaulicht.

Die Berufszählung vom 5. Juni 1882 ergab folgende Zusammenstellung.

	Erwerbs-thätige	Häusliche	Dienst-boten Angehörige	Berufs-lose [1])	Gesamt-zahl
Überhaupt .	17 632 000	1 325 000	24 911 000	1 354 000	45 222 000
Davon unter 15 Jahren .	460 000	63 700	15 380 000	42 400	15 946 000
Männliche. .	13 373 000	42 500	8 083 000	652 000	22 151 000
Davon unter 15 Jahren .	318 000	2 400	7 625 000	26 400	7 971 000
Weibliche. .	4 259 000	1 282 000	16 828 000	702 600	23 071 000
Davon unter 15 Jahren .	143 000	61 200	7 755 000	16 000	7 975 000

1. Berechne den Prozentsatz jeder der angegebenen Bevölkerungsklassen in Rücksicht auf die Gesamtzahl (24 Aufgaben) und fasse die Ergebnisse in einen Satz zusammen!

2. Berechne den Prozentsatz der verschiedenen Arten der Erwerbsthätigen in Rücksicht auf die Gesamtzahl der Erwerbsthätigen (5 Aufgaben) und fasse die Ergebnisse auch in einem Satz zusammen!

II. Entstehung und Vermehrung des Kapitalbesitzes.

Die Wege und Mittel zur Entstehung und Vermehrung des Kapitalbesitzes sind für den Besitzlosen und den Besitzer nicht völlig gleich, wenn auch alles, was jener kann, diesem selbstverständlich und teilweise noch leichter möglich ist; denn »wo Tauben sind, fliegen Tauben zu«.

[1]) Rentner, Pensionäre, von Unterstützung Lebende, Anstaltsinsassen aller Art, Studenten, Schüler über 14 Jahre.

Die Darstellung hat also zu fragen: Wie kommt ein Besitzloser zu Kapitalbesitz? Wie vermehrt sich vorhandener Kapitalbesitz?

A. Wie kommt ein Besitzloser zu Kapitalbesitz?[1])

Wenn wir bedenken, dafs Kapitalbesitz der einer Person rechtmäfsig zustehende Vorrat von wirtschaftlichen Gütern ist, so mufs von vornherein jeder unrechtmäfsige Erwerb (Diebstahl, Unterschlagung, Raub, Erpressung, Betrug, Untreue — Reichsstrafgesetzbuch §§ 242—266 —) ausgeschlossen werden. Es kann sich nur um die rechtsgiltigen Wege handeln. Diese sind Erbschaft, Schenkung, Aneignung, Fund und Arbeit.

1. Erbschaft. Bürgerliches Gesetzbuch (B. G. B.) § 1922: Mit dem Tode einer Person (Erbfall) geht deren Vermögen (Erbschaft) als Ganzes auf eine oder mehrere andere Personen (Erben) über. § 1924: Kinder erben zu gleichen Teilen.

2. Schenkung. B. G. B. § 516: Eine Zuwendung, durch die jemand aus seinem Vermögen einen andern bereichert, ist Schenkung, wenn beide Teile darüber einig sind, dafs die Zuwendung unentgeltlich erfolgt.

3. Aneignung. B. G. B. § 958: Wer eine herrenlose bewegliche Sache in Eigenbesitz nimmt, erwirbt das Eigentum an der Sache. Das Eigentum wird nicht erworben, wenn die Aneignung gesetzlich verboten ist oder wenn durch die Besitzergreifung das Aneignungsrecht eines anderen verletzt wird. § 959: Eine bewegliche Sache wird herrenlos, wenn der Eigentümer in der Absicht, auf das Eigentum zu verzichten, den Besitz der Sache aufgiebt. Z. B. § 961: Zieht ein Bienenschwarm aus, so wird er herrenlos, wenn nicht der Eigentümer ihn unverzüglich verfolgt, oder wenn der Eigentümer die Verfolgung aufgiebt.

4. Fund. B. G. B. § 965: Wer eine verlorene Sache findet und an sich nimmt, hat dem Verlierer oder dem

---

[1]) Es werden nur die jetzt rechtgiltigen Mittel besprochen.

Eigentümer oder einem sonstigen Empfangsberechtigten unverzüglich Anzeige zu machen. Kennt der Finder die Empfangsberechtigten nicht, oder ist ihm ihr Aufenthalt unbekannt, so hat er den Fund unverzüglich der Polizeibehörde anzuzeigen. Ist die Sache nicht mehr als drei Mark wert, so bedarf es der Anzeige nicht. § 973: Mit dem Ablauf eines Jahres nach der Anzeige des Fundes bei der Polizeibehörde erwirbt der Finder das Eigentum der Sache.

5. Arbeit. Die Arbeit gewährt dem Arbeiter[1]) ein Einkommen, eine Einnahme. Daher mufs sein eifrigstes Bestreben zunächst darauf gerichtet sein, immer Arbeit zu haben und sich durch Bewahrung seiner körperlichen, geistigen und sittlichen Gesundheit möglichst dauernd arbeitsfähig zu erhalten. Von seiner Einnahme mufs der Arbeiter die zur Befriedigung seiner Bedürfnisse erforderlichen Mittel bestreiten; wir nennen deren Summe Ausgabe. Aus dem Verhältnis von Einnahme und Ausgabe ergiebt sich für den Besitzlosen die Möglichkeit, Kapitalbesitz zu erwerben. Er mufs sich nämlich bemühen, eine Differenz zu bilden, bei der die Einnahme der Minuend, die Ausgabe der Subtrahend ist. Und da die Gröfse der Differenz durch Minuend und Subtrahend bedingt ist, so ergeben sich eigentlich zwei Wege zur Erwerbung von Kapitalbesitz: Vermehrung des Minuenden = Erhöhung der Einnahmen, Verminderung des Subtrahenden = Herabsetzung der Ausgaben. Nachdem aber der Arbeiter einen, wenn auch kleinen oder sehr kleinen Teil seines Einkommens dem Genufs entzogen, d. h. gespart hat, bietet sich ihm ein weiterer Weg des Kapitalerwerbs, nämlich der, sich durch produktive Verwendung der Ersparnis einen Anteil am Produktionsertrage, einen Zins, zu sichern. Es kommt nur darauf an, dafs Einrichtungen getroffen werden, die die Ansammlung und produktive Verwendung auch der

[1]) Arbeiter nicht im Sinne von Hand- und Fabrikarbeiter, sondern als Bezeichnung für jeden erwerbsthätigen Menschen gebraucht.

kleinsten Kapitalteile möglich machen. Das sind die Sparanstalten aller Art.

Die eben gekennzeichneten Mittel, Kapitalbesitz zu erwerben, nehmen in den Lesebüchern der Fortbildungsschulen einen breiten Raum ein.[1]) Die bezüglichen Lesestücke lassen sich in folgender Weise gruppieren.

Deutsch (Lesen).

a) Arbeite und sei in deiner Stellung pflichtgetreu!

Der Schneidertraum. *J. H. Pestalozzi.* E. u. T. I, 15. — Der Wegweiser. *J. P. Hebel.* — Benjamin Franklin an einen jungen Freund. E. u. T. I, 32. — Frisch gewagt ist halb gewonnen. *J. P. Hebel.* E. u. T. I, 33. — Fleifs bringt Brot. *Julius Sturm.* E. u. T. I, 33. — Die Lehren der Natur. *F. A. Krummacher.* E. u. T. I, 33. — Die alte Waschfrau. *Ad. v. Chamisso.* E. u. T. I, 185 — Strebe vorwärts mit Fleifs und Beharrlichkeit. *Fritz Kalle.* E. u. T. I, 34. — Die gekreuzten Dukaten. *B. Auerbach.* E. u. T. I, 35. — Das Schlaraffenland. *Hans Sachs.* — Zeit ist Geld. *Th. Beeger.* E. u. T. I, 41. — Der Schatzgräber. *Goethe.* — Lied von der Glocke. *Schiller.* — Übung macht den Meister. *Ensling.* *Schanz*, 34.

b) Suche dich dauernd arbeitsfähig zu erhalten!

Der Mann mit der Maschine. *Huizinga-Jütting. Stötzner.* 274. — Die Wohnung der Menschen und die Luft. Dieselbe. Ebenda 275. — Von der Nahrung. Dies. Ebenda 278. — Vom Waschen und Baden. *A. Berstein.* Ebenda 280 — Von der Krankenpflege. *Martin.* Ebenda 282. — Rezepte für Gesunde und Kranke. Ebenda 283. — Sorge für gute reine Atemluft. *E. Merker.* E. u. T. I, 218. — Vom Branntweintrinken. *H. Weber.* E. u. T. II, 258.

c) Suche deine Ausgaben zu vermindern = sei sparsam!

Sei sparsam! *Autenheimer.* E. u. T. I, 55. — Der Sparer wird wohlhabend. *Hottinger.* E. u. T. I, 57. — Strecke dich nach der Decke! *Justus Möser.* E. u. T. I, 64. — Lerne multiplizieren! *J. P. Hebel.* E. u. T. I, 43. — Die Kunst, reich zu werden. *Franklin.* R. II, 56. — Borgen macht Sorgen. *Körte. Schanz*, 33. — Die

[1]) Wie einseitig und darum recht mangelhaft viele dieser Bücher sind, kann man daraus ersehen, dafs sie dem Kapitel vom Sparen zahlreiche Seiten widmen, während sie für andere ebenso wichtige Kapitel kaum eine Spalte übrig haben.

teuren Stiefel. R. II, 7. — Er mufs den weifsen Spatzen sehen. R. II, 17. — Das Glück durch die Gelbwurst. *B. Auerbach.* — Die kluge Hausfrau. *Goethe.* E. u. T. I, 44. — Was Pfennige vermögen. *Schramm-Macdonald.* E. u. T. II, 55. — Sprüche Salomonis, Kap. 4, 6—8.

d) Gieb dir über Ausgabe und Einnahme immer genaue Rechenschaft!

Aufsatz: Buchführung.

Lesen: Gewerbliche Rechnung und Buchführung. *Fritz Kalle.* E. u. T. I, 46. — Die Wichtigkeit der Buchführung in der Landwirtschaft. M. V. F. 150.

e) Benutze die Sparkasse oder versichere dein Leben!

Wer sich ein Kapital ersparen will, legt sich die Sparpflicht auf. Dieser Pflicht kann er in zwei Formen genügen: er kann in jedem einzelnen Sparfalle entweder aus eigenem und immer neuem Antriebe oder infolge eines mit einer andern, natürlichen oder juristischen, Person abgeschlossenen Vertrages handeln. Im ersten Falle benutzt er die Sparkasse, im zweiten irgend eine Personalversicherungsanstalt.

Von der Sparkasse.

Lesen. Von den Sparkassen. *Schramm-Macdonald:* Der Weg zum Wohlstand, S. 168—184.

Zweck: »Es ist eine allgemeine Erfahrung, dafs manche Arme nur deswegen immer arm bleiben, weil sie das Wenige, das sie besitzen, nicht zu Rate zu halten wissen, und dafs kleine Einnahmen leichter verschleudert werden, wenn man keinen bestimmten Zweck dafür hat, ja dafs auch selbst der sparsame Arme oft nur darum nicht in bessere Umstände kommt, weil er es nicht versteht, seine Ersparnisse nützlich und klug zu verwalten.« Es sind also Veranstaltungen nötig, die den weniger bemittelten und besitzlosen Leuten die sichere Ansammlung und zinstragende Nutzung kleiner erübrigter Geldsummen ermöglichen. Das Statut der Sparkasse zu Weimar spricht sich hierüber in § 1 so aus: »Die Sparkasse zu Weimar hat den Zweck, Geldeinlagen verschie-

dener Gröfse von allen Personen, die sich dieser nützlichen Anstalt bedienen wollen, als Darlehen anzunehmen und zu verzinsen, um so besonders den Unbemittelten Gelegenheit zu geben, auch die kleinsten Ersparnisse sicher unterzubringen und sie zu einem zinstragenden Kapitale anwachsen zu lassen.«

Ansammlung. Um des Zweckes der Sparkasse willen mufs die Ansammlung der Ersparnisse so leicht als nur irgend möglich gemacht werden. Daher müssen auch kleine und kleinste Beträge (in Weimar ist der niedrigste Satz 0,50 M) in Form von Geld, Sparmarken und Sparkarten, und zwar an jedem Tage zu möglichst vielen Stunden und an vielen Orten (an der Kasse selbst, in Schulen und Fabriken) angenommen werden, oder besondere Sparpfleger (Sammelboten) müssen die Einlagen regelmäfsig abholen. So werden, wie *Wilhelm Roscher* sagt, »die kleinsten Kapitalteilchen geweckt un

Jahr	Männliche Personen			Weibliche Personen			Guthaben der Arbeiterbevölkerung	
	Bücher	Summe in M	auf 1 Buch M	Bücher	Summe in M	auf 1 Buch M	Summe	% d. Gesamtguthabens
	1	2	3	4	5	6	7	8
				a) Fabrikarbeiter.				
1892	426	110028,74		218	33120,18			
1893	444	113899,25		309	33916,31			
1894	469	117557,81		314	33315,44			
				b) Andere Arbeiter und Tagelöhner.				
1892	597	114384,14		581	104401,27			
1893	655	141256,69		611	103161,06			
1894	708	141518,60		684	110358,39			
				c) Dienstboten.				
1892	469	46712,93		683	125433,75			
1893	531	54694,88		750	124652,33			
1894	555	63587,09		759	138022,85			

fruchtbar gemacht«; so wächst nicht nur der Wohlstand der Sparer, sondern auch der des ganzen Volkes.

Rechnen.

1. (Zur Veranschaulichung des Sparsinnes der Arbeiterbevölkerung.) Bei folgenden 13 von den 23 Sparkassen des Großherzogtums Sachsen-Weimar-Eisenach — Allstedt, Berka a. I., Bürgel, Großrudestedt, Oldisleben, Rastenberg, Stadt-Sulza, Dermbach, Geisa, Auma, Berga a. E., Münchenbernsdorf und Triptis — betrug die Summe der Einlagen am Ende des Jahres

1892: 4763186,06 M; 1893: 4878151,60 M;
1894: 4133321,18 M.

Vorstehende Tabelle (S. 52) enthält die **Einlagen der Arbeiterbevölkerung.**

Berechne 1. die noch fehlenden Zahlen der Spalten 3, 6, 7 und 8 (36 Aufgaben); 2. den Anteil, den die Arbeiterbevölkerung an den Spareinlagen überhaupt hat (3 Aufgaben)!

Vergleiche 1. das Guthaben je eines Arbeiters und einer Arbeiterin; 2. das Guthaben je zweier Arbeiter oder Arbeiterinnen aus den verschiedenen Arbeiterklassen!

Ergebnisse des Sparkassenwesens im heutigen Reichsgebiete von 1835—1890.

Jahr	Bevölkerung	Zahl der		Guthaben		Wieviel Leute kommen	
		Kassen	Bücher	in Millionen M	auf 1 Buch in M	auf je 1 Kasse?	auf je 1 Buch?
	1	2	3	4	5	6	7
1835	30938000	80	99645	16			
55	36114000	323	423542	97			
65	39656000	517	919513	268			
75	42729000	980	2209101	1112			
85	46858000	1518	4209453	2261			
90	49428000	1393	5592662	3282			

Berechne a) die noch fehlenden Zahlen der Spalten 5—7 (18 Aufgaben), b) für jeden der angegebenen Zeiträume in jeder Spalte die Zunahme (35 Aufgaben) und weise an dem Sparkassenwesen nach, daſs das deutsche Volk wohlhabender geworden ist!

Sicherstellung und produktive Verwendung der Einlagen. Aber der kleine Mann muſs seiner Ersparnisse und des Zinses sicher sein. Daher ist die Sparkasse verpflichtet, jedem Einleger, d. h. also jedem Gläubiger, eine Schuld-

urkunde, ein Sparkassenbuch, auszuhändigen und die angesammelten Kapitale nur mündelsicher anzulegen. Aufserdem stehen die meisten Sparkassen unter der Oberaufsicht des Staates.

§ 4 des Statuts der Sparkasse zu Weimar: Über die Einlagen werden den Beteiligten Schuldbücher ausgestellt, welche mit dem Stempel der Sparkasse versehen sind und auf bestimmte Namen lauten, für deren Eigentümer jedoch der jedesmalige Inhaber gilt.

§ 12 ebenda: Alle bei der Sparkasse niedergelegten Gelder werden, sobald sich ein Überschufs gegen den zurückzuzahlenden Bedarf zeigt, gegen solche Sicherheit, welche den gesetzlichen Vorschriften über Ausleihung vormundschaftlicher Gelder entspricht, in der Regel gegen $3\frac{3}{4}$prozentige Verzinsung in Summen nicht unter 150 M ausgeliehen. Fehlt es an Gelegenheit zu solchen Ausleihungen, so werden die überschüssigen Gelder in inländischen Staatsschuldscheinen, welche nebst den Talons aufser Kurs zu setzen sind, zinstragend angelegt (vgl. Bürgerliches Gesetzbuch § 1807!).

echne n.

Ausleihungen der 23 Sparkassen des Grofsherzogtums Sachsen.

Am Ende des Rechnungsjahres	1892		1893		1894	
	Summe M	%	Summe M	%	Summe M	%
Hypotheken .	34068631,71	4	35590675,56	4	37149298,10	4
Staats- und Eisenbahnpapiere . .	3598128,15	$3\frac{1}{2}$	3594112,00	$3\frac{1}{2}$	3566474,12	$3\frac{1}{2}$
Anderweitig .	1878597,57	$3\frac{1}{2}$	1941954,12	$3\frac{1}{2}$	1998192,61	$3\frac{1}{2}$

Berechne 1. für jedes Jahr die Summe der ausgeliehenen Kapitale; 2. den einjährigen Zinsertrag jeder Kapitalanlage; 3. den einjährigen Zinsertrag aller von den Sparkassen ausgeliehenen Kapitale!

Verzinsung der Einlagen. Selbstverständlich kann die Sparkasse den Einlegern nicht denselben Zinsfufs gewähren, für den sie ausleiht; denn von dem Zinsertrag

der von ihr ausgeliehenen Kapitale müssen ja die Kosten der Verwaltung gedeckt werden. Um aber den Sparern einen recht grofsen Teil des Zinsertrages zuführen zu können, mufs die Verwaltung jeder Sparkasse so billig als nur irgend möglich sein. Obwohl nun die Verwaltungskosten in der Regel weniger als $^3/_4$ % betragen, verzinsen doch die meisten Sparkassen die Einlagen nur mit 3 %, da bei dem steten Wechsel der Ein- und Auszahlungen und bei dem Steigen und Sinken der Nachfrage nach Geld eine genaue Vorausberechnung des Zinsertrages unmöglich ist. So kommt es, dafs die meisten Sparkassen am Ende jedes Rechnungsjahres einen Gewinnüberschufs aufweisen. Derselbe gehört allen Einlegern. Da es aber nun aufserordentlich schwierig ist, jedem einzelnen Einleger gerecht zu werden, übergeben die Gemeindesparkassen den Gewinnüberschufs dem Gemeindesäckel, während ihn andere Sparkassen zur Begründung oder Bereicherung milder Stiftungen u. dgl., kurz: zur Förderung der Wohlfahrt der unteren Volksklassen verwenden. So verwilligte die Sparkasse zu Weimar von dem Gewinnüberschufs des Rechnungsjahres 1895 z. B. 25000 M zur Gründung eines Volksbades in Weimar, 600 M für die Kinderbewahranstalt in Oberweimar, 1800 M der Kochschule in Weimar, 2000 M dem Armenverein und 1000 M dem Volksbildungsverein daselbst.

Rechnen.

a) Aufgaben über die Verwaltungskosten der Sparkassen, z. B.:

Bei den 23 Sparkassen des Grofsherzogtums Sachsen betrugen die Einlagen am Ende des Rechnungsjahres 1892: 37268527,19 M, 1893: 38599815,58 M, 1894: 40101076,81 M. Die Verwaltungskosten beliefen sich in denselben Jahren auf 119054,51 M, 120411,52 M, 112549,75 M. Wieviel Prozent der Einlagen kostete die Verwaltung?

b) Berechnung der Zinsen von Einlagen.

Vorbemerkung. Die Sparkasse in Weimar verzinst die Einlagen, soweit sie volle Mark erreichen, mit drei vom Hundert jährlich, gewährt die Zinsen aber nur für volle Monate, d. h. alles, was im Laufe eines Monats eingelegt ist, wird nur vom ersten Tage des

folgenden Monats an, und was im Laufe eines Monats zurückgezahlt wird, nur bis zum Schlusse des vorhergehenden Monats verzinst.

1. Ein Fabrikarbeiter zahlt am letzten Tage jedes Monates 5 M in die Sparkasse ein. Wieviel Zinsen können am Ende des Jahres zum Kapital hinzugeschrieben werden?

2. Dieser Arbeiter spart in der angegebenen Weise 10 Jahre und schlägt die Zinsen stets zum Kapital. Wieviel hat er am Ende des 10. Jahres gespart?

Von der Lebensversicherung.

Lesen. Vorsorge durch Versicherung. *Schramm - Macdonald.* Der Weg zum Wohlstand, S. 185—192.

1. **Wesen.** Auch die Lebensversicherung ist eine Sparkasse, und zwar eine Zwangssparkasse. Zwei Personen, der Versicherer und der Versicherte, schliefsen einen Vertrag ab, den man Police nennt. Der Versicherer verspricht, beim Eintritt eines im Vertrag bezeichneten, im Leben des Versicherten eintretenden Ereignisses (Todesfall, bestimmtes Alter, Verheiratung, Militärdienst) eine ebenfalls im Vertrag festgesetzte Summe Geldes an den Versicherten oder dessen Rechtsnachfolger zu bezahlen. Dagegen verpflichtet sich der Versicherte, zu einer ein- oder mehrmaligen, vom Versicherer festgesetzten Geldleistung, die in der Regel Prämie genannt wird. Nach der Art des in der Police bezeichneten Lebensereignisses giebt es Lebensversicherungen auf den Todesfall, auf den Erlebensfall, Aussteuer- und Militärdienstversicherungen.

2. **Zahlung der Versicherungsbeiträge.** Da der Versicherer verpflichtet ist, dem Versicherten eine bestimmte Summe zu zahlen, so können selbstverständlich die Höhe und Zahlungsfrist der Beiträge nicht in das Belieben der Versicherten gestellt werden. Alle Beiträge sind infolge des abgeschlossenen Vertrags Zwangsbeiträge. Nach der Art ihrer Erhebung und Berechnung unterscheidet man zwei Verfahren.

a) Das Umlageverfahren. Die Versicherungssumme wird beim Eintritt jedes Sterbefalles von allen Beteiligten

zur unmittelbaren Deckung erhoben. Ist die Summe = 1000 M (allgemein x), die Zahl der Versicherten 500, (allgemein y), so ist jeder Beitrag = $\frac{1000}{500}$ M = 2 M (allgemein: $\frac{x}{y}$ M). Dies Verfahren, bei vielen Sterbekassen in Gebrauch, ist aber nur unter der Voraussetzung gut, dafs die durch Tod ausgeschiedenen Mitglieder immer wieder durch neue ersetzt werden, da sonst y kleiner, der Beitrag $\frac{x}{y}$ aber immer gröfser wird.

b) Das Prämienverfahren gründet sich auf Beobachtungen der Sterblichkeit. Die Gothaer Sterblichkeitstafel von 1880 zeigt nun, dafs z. B. von 1246 achtzig Jahre alten Männern durchschnittlich alt werden 81 Jahre: 1038, 82: 851, 83: 684, 84: 539, 85: 415, 86: 312, 87: 228, 88: 162, 89: 112, 90: 74, 91: 47, 92: 29, 93: 17, 94: 9, 95: 5, 96: 2, 97: 1, 98: 0. Wollte nun jeder derselben seinen Angehörigen ein Kapital von 1000 M hinterlassen, so hätte die Versicherungsanstalt nacheinander auszuzahlen: 1000 M × 208, 1000 M × 187, 1000 M × 167 u. s. w. Um also die Versicherungssumme von 208000 M zu decken, wäre von jedem der 1246 achtzigjährigen Mitglieder $\frac{208\,000}{1246}$ M = 167 M beizutragen. Die 81jährigen hatten $\frac{187\,000}{1038}$ M = 180 M zu zahlen u. s. w. Da nun aber die Sterblichkeit in früheren Lebensaltern viel geringer ist, so müssen auch die Prämien niedriger sein. Und daher ist es für jeden vorteilhaft, sein Leben nicht zu spät zu versichern. Nach unserer Berechnung würden aber die Prämien mit dem zunehmenden Alter des Versicherten steigen. Das würde im Alter, da die Erwerbsfähigkeit abnimmt, besonders drückend empfunden werden. Daher verlangen die Versicherungen gleichmäfsige oder abnehmende Prämien. (Beispiele s. unten in den Rechenaufgaben!) Die Berech-

nung derselben ist aber leider so umständlich und schwierig, dafs sie von uns nicht ausgeführt werden kann.

3. **Die Unternehmungsformen der Lebensversicherung** sind abhängig von der Person der Versicherer. Es kommen zwei Arten vor.

a) Alle Versicherer sind jedem einzelnen Versicherten gegenüber zugleich die Versicherer. Das ist eine Lebensversicherung auf Gegenseitigkeit. Wir können ein solches Unternehmen mit einer Wirtschaftsgenossenschaft (vgl. S. 309 ff.) vergleichen. Der aus dem Unternehmen entspringende Gewinn ist Eigentum aller Versicherten.

b) Die Versicherer bilden eine Aktiengesellschaft, die für alle den Versicherten gegenüber eingegangenen Verpflichtungen aufkommt. Der aus dem Unternehmen entstehende Gewinn gehört den Aktionären. Diese betrachten die Lebensversicherung als ein Erwerbsmittel.

Rechnen. Die Leipziger Lebensversicherungsgesellschaft versichert Personen auf den Todes- und Erlebensfall. Im ersten Falle hat der Versicherte die Prämien bis zu seinem Tode, höchstens aber bis zum 85. Lebensjahre, im zweiten bis zu dem im voraus bestimmten Alter bezw. seinem vorher eintretenden Tode zu zahlen. 1895 waren 64 322 Personen mit 457 837 550 M versichert. Der Kapitalbestand der Gesellschaft betrug 134 122 198,35 M. Durch mündelsichere Anlage desselben wurde ein Überschufs von 5 349 366,90 M erzielt. Da dieser allen Versicherten gehört, so wurden jedem derselben nach Ablauf der ersten 5 Versicherungsjahre 42 % der ordentlichen Jahresbeiträge als Dividende gewährt.

1. Die Prämien für 1000 M Versicherungssumme betragen während der ersten 5 Jahre:

bei einem Eintrittsalter

von	20 Jahren	21,00 M,	von	30 Jahren	26,20 M,
„	21 „	21,40 „	„	35 „	29,60 „
„	22 „	22,00 „	„	40 „	33,80 „
„	23 „	22,40 „	„	45 „	39,60 „
„	25 „	23,60 „	„	50 „	47,20 „

Berechne, welche Prämie jeder der Versicherten vom 6. Versicherungsjahre ab nach Abzug von 42 % Dividende zu zahlen hat!

2. Welche Summe hat ein Mann für 1000 M Versicherungssumme eingezahlt, der 88 Jahre alt wurde und im 20., 21. etc. Lebensjahre in die Versicherung eintrat? — Bei einem Eintrittsalter von 20 Jahren:

(21 M × 5) + (12,18 M × 60) = 105 M + 730,80 M = 835,80 M; von 30 Jahren:

(26,20 M × 5) + (15,20 M × 50) = 131 M + 760 M = 891 M u. s. w.

3. Welche Summe hat ein Mann für 1000 M Versicherungssumme eingezahlt, der im 50. Jahre stirbt und im 20., 21. u. s. w. Lebensjahre in die Versicherung eingetreten ist?

4. Der Versicherte zahlt aber nicht nur die Prämien, sondern auch die Zinsen derselben. Nehmen wir einen Zinsfufs von 3 % an, so hat der, der mit seinem 30. Lebensjahre in die Versicherung eintrat, nach Ablauf des 1. Versicherungsjahres gezahlt: 26,20 M Prämie + 0,78 M Zinsen = 26,98 M. Wieviel hat dieser Mann an Prämien und Zinsen eingezahlt, wenn er in seinem 50. Jahre stirbt? (Der Lehrer wird darauf hinweisen, dafs auch Zins vom Zins in Frage kommt.)

B. Wie vermehrt sich vorhandener Kapitalbesitz?

Die Veränderungen im Werte des vorhandenen Kapitalbesitzes vollziehen sich durch oder ohne den Willen des Besitzers, durch dessen Fleifs und Wirtschaftlichkeit oder durch die Konjunktur.

1. Fleifs und Wirtschaftlichkeit des Besitzers. »Jemand kann Reichtum, d. h. Tauschwerte, besitzen; wenn er aber nicht die Kraft hat, mehr wertvolle Güter zu schaffen, als er braucht, so verarmt er.« Also das Verhältnis der Ausgabe zur Einnahme, welch letztere entweder nur Renten- oder Renten- und Arbeitseinkommen ist, bestimmt den Bestand bezw. die Vermehrung des Besitzes. Soll sich der Kapitalbesitz vermehren, so mufs der Eigentümer sorgen, dafs die Ausgabe immer kleiner als die Einnahme sei; also gelten auch für ihn alle Weisungen des Abschnittes A, 5a—e.

Deutsch (Lesen). Das Leben über die Mittel. *Schramm-Macdonald.* Der Weg zum Wohlstand. S. 138—168. — Das Wunderkästchen. *Chr. v. Schmid. Kehr* und *Kriebitzsch.* I, S. 419. — Der stumme Ratsherr. *W. H. Riehl.* Ebenda I, S. 283. — Bauer Rückwärts. *O. Glaubrecht.* E. u. T. I, S. 40. — Leberecht Hühnchen. *Heinrich Seidel.*

2. Die Konjunktur. Unter Konjunktur verstehen wir alle die Einwirkungen auf die Güter, die deren Wert unabhängig von dem Willen und den Handlungen des

Eigentümers vermehren oder vermindern, dem Eigentümer also einen Gewinn ohne persönliches Verdienst oder einen Verlust ohne persönliche Schuld bringen.

Da die Konjunktur im heutigen Wirtschaftsleben von gröfster Bedeutung ist, erscheint es nötig, die hauptsächlichsten Einwirkungen, die die Konjunktur bilden, kennen zu lernen.[1])

a) Die Schwankungen in den Ernteerträgen der hauptsächlichsten Nahrungsmittel für Menschen und Vieh, die durch die Witterung, anhaltende Nässe oder Dürre, bewirkt werden, bestimmen die Vermögenslage des Landmannes ganz wesentlich. Wie mancher Bauer mufste im Jahre 1893 wegen des Futtermangels seinen Viehstand verkleinern und wegen des starken Angebotes von Vieh die Tiere zu Spottpreisen hergeben!

b) Veränderungen in der Herstellung von Gütern, neue Produktionsmethoden (z. B. für Erzeugung von Licht: Glühlicht statt Schnittbrenner) mit neuen Maschinen, die die Güter schneller, billiger und massenhafter erzeugen, machen vorhandenes Produktivkapital oft fast wertlos. Die genaue Beobachtung dieser Art der Konjunktur und deren Ausnutzung gehören zu den Hauptsorgen jedes Leiters von einem gewerblichen oder industriellen Unternehmen.

c) Die Veränderung in den Anschauungen der Menschen über die Brauchbarkeit der Güter, der Wechsel in der Wertschätzung derselben, steigert und vermindert den Tauschwert der Güter und damit das Eigentum ihres Besitzers. Diese Erscheinung tritt häufig auf infolge der Mode in Kleidern und Möbeln.

d) Neue Mittel und Wege im Kommunikations- und Transportwesen sind eine Ursache grofser Wertveränderungen. Wie mancher alte umfangreiche Gasthof an der Leipzig-Frankfurter Strafse (z. B. Neuwallendorf bei

---

[1]) Gerade hier ist es nötig, die Beispiele aus dem Erfahrungskreise der Schüler zu nehmen. Darum werden auch nur wenige angeführt.

Weimar, die Wartburg bei Apolda), der vielen Fuhrleuten Herberge bot, ist durch den Bau der Thüringer Bahn verödet! Aber auch wie mancher Besitzer ist dadurch, dafs die Eisenbahn selbst oder der Zugang zu ihr durch sein Grundstück gelegt ward, ein wohlhabender Mann geworden! Ganze Gegenden sind so ärmer oder reicher geworden.

e) Von gröfstem Einflufs ist die räumliche Verteilung der Bevölkerung. Ein Bauerngut in der Nähe einer aufblühenden Stadt wird wertvoller, weil mit der Zunahme der Bevölkerung die Nachfrage nach frischen landwirtschaftlichen Produkten wächst. Der Wert des städtischen Grundeigentums steigt und fällt mit der Zahl der Einwohner und der Richtung, in welcher sich die Stadt erweitert. Die Bevölkerung Berlins hat sich von 1868—1876 von 728985 auf 997678 erhöht, der Feuerkassenwert der Gebäude von 896 Millionen auf 1619 Millionen Mark, der Wert der Gebäude nach dem Mietertrag aber von 1456 auf 3014 Millionen Mark. Besondere genaue amtliche Untersuchungen einzelner Häuser ohne bauliche Veränderungen haben für die genannte Zeit Miet- oder Nutzwertsteigerungen von 36,52 % bis 106,74 % ergeben. Apolda hat vom 1. Dezember 1890 bis dahin 1895 infolge des schlechten Geschäftsganges um etwa 1000 Einwohner abgenommen. Viele Wohnungen stehen leer, die Mieten sind billiger, die Häuser geringwertiger geworden. Ehemals war der Mittelpunkt der Stadt Weimar die Kaufstrafse. Aber seit 1880 hat sich die Stadt nach W. und S. bedeutend ausgedehnt, die Schillerstrafse ist zur Hauptstrafse geworden. Jetzt sind hier die vornehmen Geschäfte, hier werden die teuersten Mieten bezahlt, hier sind die Häuser im Werte gestiegen.

f) Politische Zustände (wie der Verlust von Absatzgebieten durch Krieg, Zollschranken oder Entwickelung der heimischen Industrie, Handelsverträge, Erwerb neuer Absatzgebiete) töten oder beleben das gewerbliche und industrielle Produktivkapital, nehmen oder geben ihm Wert.

So erkennen wir, daſs das alte Sprichwort »Jeder ist seines Glückes Schmied« nur beschränkte Bedeutung hat.

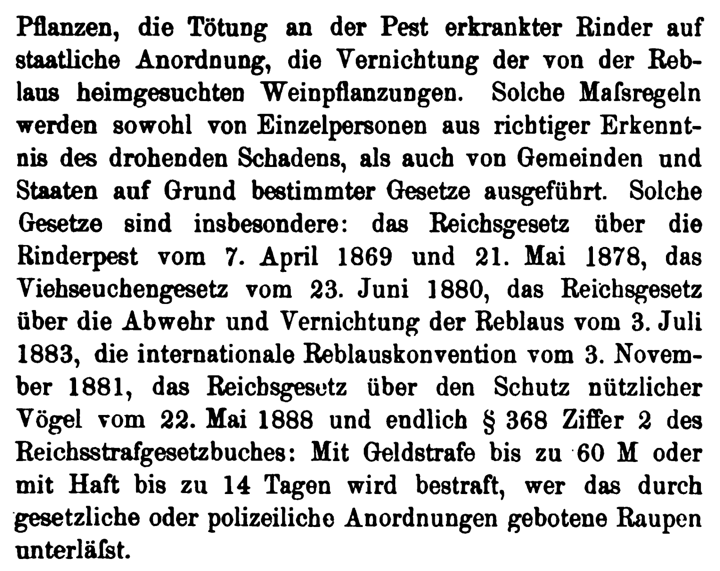
Abschnitt 5: **Die Mittel, das Kapital zu sichern.**

Die Untersuchung muſs auch hier die beiden Arten des Kapitals, Produktivkapital und Kapitalbesitz, genau auseinanderhalten.

A. **Die Mittel, das Produktivkapital zu sichern,** ergeben sich aus den Gefahren, die seinem Bestande drohen. Diese Gefahren gehen insbesondere aus von den Schädlingen des Pflanzen- und Tierlebens, von Wasser, Hagel und Feuer. Gegen einzelne derselben, z. B. den Hagel, sind wir auf immer, gegen andere, wie z. B. Erzeuger der Rinderpest, wenigstens zur Zeit ohnmächtig.

1. Die Schädlinge des Pflanzen- und Tierlebens greifen insbesondere das in der Gärtnerei, Land- und Forstwirtschaft vorhandene Kapital an. Solche Schädlinge sind z. B. Mäuse, Hamster, Insekten (Koloradokäfer, Reblaus, Rapskäfer, Apfelwickler, Fichtenspinner, Heuschrecken, Blattläuse) und die Bakterien, die die verheerenden Seuchen unter den Tieren erzeugen. In Preuſsen starben 1891 1144 Pferde an der Rotzwurmkrankheit und 1810 Rinder an der Lungenseuche. Für erstere muſsten 378801 M, für letztere 190166 M Entschädigung gezahlt werden. Im Jahre vorher wurden 74,97 ha Weinpflanzungen, weil von der Reblaus befallen, vernichtet und mit 2444008 M entschädigt; daneben muſsten noch 1070 ha mit 8500000 Stöcken als verdächtig bezeichnet werden.

Die Maſsregeln gegen die Kapitalvernichtung sind teils vorbeugende, teils tilgende. Zu jenen gehören z. B. das Einbeizen des Saatgetreides mit Kupfervitriollösungen zum Schutz gegen die Sporen des Flug- und Steinbrandes, das Reinigen der Obstbäume von der alten, den Insektenlarven zum Schlupfwinkel dienenden Rinde, die Klebegürtel an Obstbäumen, die Absperrung der Seuchenherde vom Verkehr, die Grenzsperre gegen verseuchte Länder; zu diesen sind u. a. zu zählen das Raupen der



Pflanzen, die Tötung an der Pest erkrankter Rinder auf staatliche Anordnung, die Vernichtung der von der Reblaus heimgesuchten Weinpflanzungen. Solche Mafsregeln werden sowohl von Einzelpersonen aus richtiger Erkenntnis des drohenden Schadens, als auch von Gemeinden und Staaten auf Grund bestimmter Gesetze ausgeführt. Solche Gesetze sind insbesondere: das Reichsgesetz über die Rinderpest vom 7. April 1869 und 21. Mai 1878, das Viehseuchengesetz vom 23. Juni 1880, das Reichsgesetz über die Abwehr und Vernichtung der Reblaus vom 3. Juli 1883, die internationale Reblauskonvention vom 3. November 1881, das Reichsgesetz über den Schutz nützlicher Vögel vom 22. Mai 1888 und endlich § 368 Ziffer 2 des Reichsstrafgesetzbuches: Mit Geldstrafe bis zu 60 M oder mit Haft bis zu 14 Tagen wird bestraft, wer das durch gesetzliche oder polizeiliche Anordnungen gebotene Raupen unterläfst.

Die Erforschung der oben genannten Gefahren und der zu ihrer Verhütung bezüglich Unterdrückung erforderlichen technischen Mittel ist eine Aufgabe des Reichsgesundheitsamtes und des neu zu begründenden Reichsseuchenamtes, die Anordnung zur Ausführung der Mafsregeln und die Überwachung dieser Ausführung ist Sache der Staats- und Gemeindebehörden, insbesondere der Landratsämter (Bezirksdirektionen) und der Ortspolizei. Die gesetzlichen und polizeilichen Mafsnahmen werden aber nur dann zum Ziele führen, wenn alle Gärtner, Land- und Forstwirte mit den Gefahren, deren Ursachen und den Mitteln der Abwehr genau bekannt sind. Und diese Kenntnis zu verbreiten und zu vertiefen, ist eine Aufgabe der ländlichen Fortbildungsschulen und des landwirtschaftlichen Vereinswesens.

Lesen. Der Koloradokäfer. *O. Burbach. Kehr* und *Kriebitzsch.* I, 416. — Die Ursachen des Ungezieferfrafses und die insektenfressenden Vögel. *Giebel.* K. u. Kr. I, 107. — Die Heuschrecken. *Hausen.* K. u. Kr. I, 237. — Der Hamster. *K. Müller.* K. u. Kr. I, 331. — Die Blutlaus. M. V. F. 121. — Die Reblaus. M. V. F.

140. — **Des Landmanns Freunde aus der Vogelwelt.** *Lippert.* R. I, 123.

2. Das Wasser bedroht die Güter der Menschen, wenn es in Feld, Wiese und Wald stockt, wenn es in ungeregeltem Laufe strömt oder seine Ufer und Dämme übersteigt und durchbricht. Daher müssen wir den Boden entwässern (Drainage, Landeskultur — die Sagen von der lernäischen Schlange und den stymphalischen Vögeln), den Lauf der Flüsse regeln, korrigieren (die Sagen vom nemëischen Löwen und vom erymanthischen Eber), Dämme und Deiche bauen (Ufer der Nordsee, die Elbe, Oder und Weichsel in der Niederung). Solche Arbeiten verrichten sowohl einzelne Besitzer, als auch Gemeinden und Staaten. Der Wasserschutz ist eine der wichtigsten Staatsaufgaben und daher ein besonderer Zweig der Bauverwaltung. So hat das Königreich Preufsen 95 Wasserbaukreise, von denen z. B. Minden die Wasserbauten an der Weser, Cassel die an der Werra und Fulda übertragen sind.

Wasserschäden sind aber nicht immer Folgen von Naturereignissen, deren Eintritt nicht voraus zu wissen und nicht zu verhindern ist, sondern auch gar manchmal böswilliger oder fahrlässiger Handlungen der Menschen. Solche Handlungen zu verhüten oder zu strafen, bestimmt das Reichsstrafgesetzbuch Folgendes:

§ 313. Wer mit gemeiner Gefahr für das Eigentum vorsätzlich eine Überschwemmung herbeiführt, wird mit Zuchthaus bestraft.

§ 314. Wer eine Überschwemmung mit gemeiner Gefahr für Leben oder Eigentum durch Fahrlässigkeit herbeiführt, wird mit Gefängnis bis zu 1 Jahre und, wenn durch die Überschwemmung der Tod eines Menschen verursacht worden ist, mit Gefängnis von 1 Monat bis zu 3 Jahren bestraft.

3. Schadenfeuer verhüten und entstandenes Schadenfeuer löschen ist die Aufgabe der Feuerpolizei und des Feuerlöschwesens. Die wirtschaftliche Bedeutung dieser Maſsnahmen erkennen wir aus der Statistik.

a) Zahl, Ursachen und Schadenwert der Brände in Preufsen 1886—88.

	Gegenstand	1886	1887	1888
1.	Zahl der von Bränden betroffenen Besitzungen . .	21 954	22 471	20 988
2.	Ursachen:			
	Blitzstrahl	1 361	838	1 029
	Explosionen	442	571	540
	Selbstentzündung von Stoffen	234	195	256
	Mangelhafte Feuerungsanlage	1 208	1 355	1 433
	Fahrlässigkeit i. Umgang mit Streichhölzern . .	2 147	2 202	1 759
	Sonstige Fahrlässigkeit .	6 013	6 480	6 638
	Erwiesene Brandstiftung.	308	255	287
	Gemutmafste Brandstiftg.	2 609	2 684	2 270
	Unbestimmt oder unermittelt	4 487	4 652	4 508
	Durch Funken von Lokomotiven	—	—	31
3.	Wert der Brandschäden:	M	M	M
	a) Immobilien	33 882 632	33 457 578	29 534 214
	b) Motoren	1 095 520	803 489	610 227
	c) Mobilien (einschl. der nicht unterschiedenen Teile d. Brandschadens) überhaupt	27 351 857	30 002 212	25 055 358
	Gesamtwert:			
	d) Mobilien im einzelnen:			
	Brennmaterialien . .	314 968	257 449	262 815
	Vorräte gewerbl. Rohstoffe	1 685 359	3 930 481	1 474 802
	Fertige und halbfertige Waren	3 315 940	4 906 055	3 583 427
	Möbel, Kleider, Wäsche, Betten	5 525 166	5 912 730	5 488 986
	Arbeitsmaschinen und Werkzeuge	4 552 672	4 836 367	5 280 592
	Vieh	1 244 234	951 227	1 074 107
	Landwirtschaftliche Erzeugnisse und Viehfutter	10 115 370	8 905 320	7 626 995

Rechnen. 1. Berechne für jedes Jahr den Gesamtwert des von den Bränden verursachten Schadens!

2. Preufsen hatte in jedem der angeführten Jahre durchschnittlich 30000000 Einwohner. Wieviel Brandschaden kommt jährlich auf den Kopf der Bevölkerung?

3. Berechne für jedes Jahr den Anteil (in %) der aufgezählten Güterarten am Brandschaden!

4. Berechne für jedes Jahr den Prozentsatz der einzelnen Brandursachen!

Lesen. Schillers Glocke: Wohlthätig ist des Feuers Macht etc. Der Brand von Hamburg 1842.

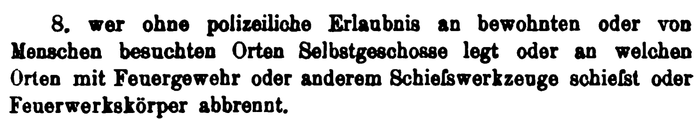
b) Die Feuerpolizei. Die Erkenntnis der das Schadenfeuer herbeiführenden Ursachen mahnt, Mafsregeln zur Verhütung desselben zu ergreifen. Diese lauten: Legt Blitzableiter an! Sucht Explosionen und Selbstentzündungen zu verhüten! Baut feuersicher! Seid vorsichtig beim Gebrauch von Feuerzeugen! Verhütet und bestraft Brandstiftung! Aber diese Mafsregeln werden nur dann Erfolg haben, wenn sie sowohl einheitlich geordnet und für alle verbindlich sind, als sich auch den einzelnen Ländern, Landschaften, Bezirken und Orten anpassen. Daher ist ihre Grundlage durch Reichsgesetze und Verordnungen des Bundesrates gegeben, die weitere Ausführung erfolgt durch Landesgesetze und Ministerialverordnungen, die Anpassung und Gestaltung für die einzelnen Orte durch Ortsstatute. Von den Reichsgesetzen kommen das Strafgesetzbuch und die Gewerbeordnung für das deutsche Reich in Frage.

Strafgesetzbuch § 367. Mit Geldstrafe bis zu 150 M oder mit Haft wird bestraft:

4. wer ohne die vorgeschriebene Erlaubnis Schiefspulver oder andere explodierende Stoffe oder Feuerwerke zubereitet;

5. wer bei der Aufbewahrung oder bei der Beförderung von Schiefspulver oder Feuerwerken, oder bei der Aufbewahrung, Beförderung, Verausgabung oder Verwendung von Sprengstoffen oder andern explodierenden Stoffen, oder bei der Ausübung der Befugnisse, Zubereitung oder Feilhaltung dieser Gegenstände die deshalb ergangenen Verordnungen nicht befolgt;

6. wer Waren, Materialien oder andere Vorräte, welche sich leicht von selbst entzünden oder leicht Feuer fangen, an Orten oder in Behältnissen aufbewahrt, wo ihre Entzündung gefährlich werden kann, oder wer Stoffe, die nicht ohne Gefahr einer Entzündung bei einander liegen können, ohne Absonderung aufbewahrt;



8. wer ohne polizeiliche Erlaubnis an bewohnten oder von Menschen besuchten Orten Selbstgeschosse legt oder an welchen Orten mit Feuergewehr oder anderem Schiefswerkzeuge schiefst oder Feuerwerkskörper abbrennt.

§ 368. Mit Geldstrafe bis zu 60 M oder mit Haft bis zu vierzehn Tagen wird bestraft:

3. wer ohne polizeiliche Erlaubnis eine neue Feuerstätte errichtet oder eine bereits vorhandene an einen anderen Ort verlegt;

4. wer es unterläfst, dafür zu sorgen, dafs die Feuerstätten in seinem Hause in baulichem und brandsicherem Zustande unterhalten, oder dafs die Schornsteine zur rechten Zeit gereinigt werden;

5. wer Scheunen, Ställe, Böden oder andere Räume, welche zur Aufbewahrung feuerfangender Sachen dienen, mit unverwahrtem Feuer oder Licht betritt oder sich denselben mit unverwahrtem Feuer oder Licht nähert;

6. wer an gefährlichen Stellen in Wäldern und Heiden oder in gefährlicher Nähe von Gebäuden oder feuerfangenden Sachen Feuer anzündet;

7. wer in gefährlicher Nähe von Gebäuden oder feuerfangenden Sachen mit Feuergewehr schiefst oder Feuerwerke abbrennt;

8. wer die polizeilich vorgeschriebenen Feuerlöschgerätschaften überhaupt nicht oder in nicht brauchbarem Zustande hält oder andere feuerpolizeiliche Anordnungen nicht befolgt.

§ 369. Mit Geldstrafe bis zu 100 M oder mit Haft bis zu vier Wochen werden bestraft:

4. Gewerbetreibende, welche in Feuer arbeiten, wenn sie die Vorschriften nicht befolgen, welche von der Polizeibehörde wegen Anlegung und Verwahrung ihrer Feuerstätten, sowie wegen der Art und Weise, sich des Feuers zu bedienen, erlassen sind.

§§ 306—310. Von der Brandstiftung: z. B. § 308. Wegen Brandstiftung wird mit Zuchthaus bis zu 10 Jahren bestraft, wer vorsätzlich Gebäude, Schiffe, Hütten, Bergwerke, Magazine, Warenvorräte, welche auf dazu bestimmten öffentlichen Plätzen lagern, Vorräte von landwirtschaftlichen Erzeugnissen oder von Bau- und Brennmaterialien, Früchte auf dem Felde, Waldungen oder Torfmoore in Brand setzt, wenn diese Gegenstände entweder fremdes Eigentum sind, oder zwar dem Brandstifter eigentümlich gehören, jedoch ihrer Beschaffenheit und Lage nach geeignet sind, das Feuer fremden Gegenständen mitzuteilen.

Aus der Gewerbeordnung ist vornehmlich § 24 heranzuziehen.

§ 24. Zur Anlage von Dampfkesseln, dieselben mögen zum Maschinenbetriebe bestimmt sein oder nicht, ist die Genehmigung der nach den Landesgesetzen zuständigen Behörde erforderlich. Die

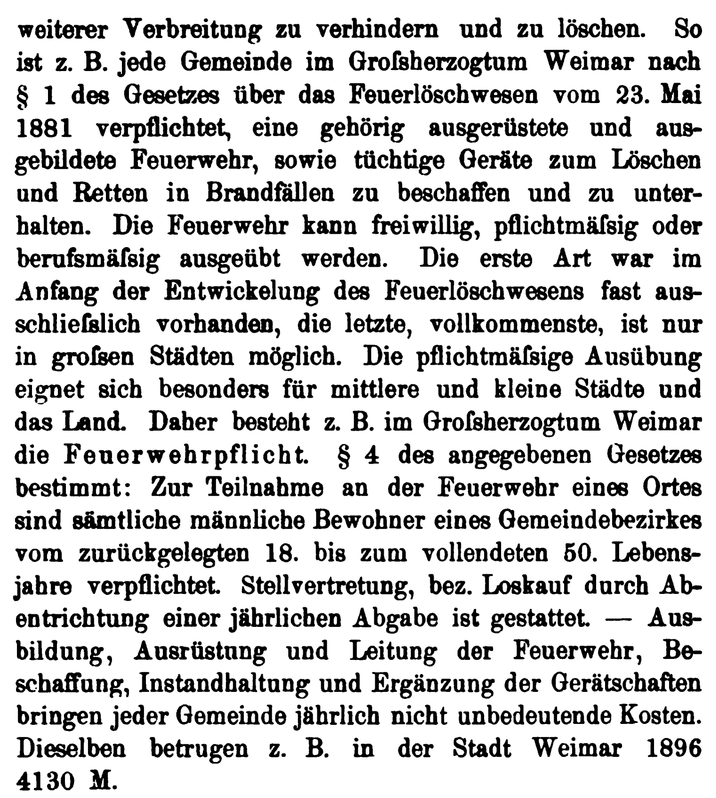
Behörde hat die Zulässigkeit nach den bestehenden bau-, feuer- und gesundheitspolizeilichen Vorschriften sowie nach den allgemeinen polizeilichen Bestimmungen zu prüfen.

Hierzu hat der Bundesrat am 29. Mai 1871 und 5. August 1890 »Allgemeine polizeiliche Bestimmungen über die Anlegung von Dampfkesseln« erlassen, die von dem Bau, der Ausrüstung und Prüfung derselben handeln. Genauere Ausführungen dieser allgemeinen Bestimmungen — z. B. über die Erfordernisse des Gesuchs um Genehmigung, über Bau, Ausrüstung (Manometer), Prüfung (Arten der Druckprobe) der Kessel, Kesselmauerung, Revision; ferner Dienstvorschriften für Kesselwärter enthalten z. B. die preufsische Ministerialverordnung vom 3. Mai 1892 oder die weimarischen Ministerialverordnungen vom 21. Mai 1884 und 26. September 1891. Auszüge aus diesen Verordnungen sind neben jedem Dampfkessel aufgehängt. (Schüler können darüber berichten.)

In Bezug auf die feuersichere Herstellung und Erhaltung der Gebäude giebt es überall besondere Vorschriften, so im Grofsherzogtum Sachsen vom 7. Juni 1881.

Darüber zu wachen, dafs alle zur Verhütung von Schadenfeuer erlassenen gesetzlichen und behördlichen Bestimmungen beachtet werden, ist die Aufgabe der Feuerpolizei. Die meiste Arbeit derselben besteht darin, zu prüfen, ob neue Gebäude und Dampfkessel den feuerpolizeilichen Bestimmungen gemäfs hergestellt sind, ob alte so erhalten werden. Hierzu sind besondere Baubeamte (Stadt-, Land-, Bezirks-, Regierungsbaumeister; Feuerstättebesichtiger, Dampfkesselrevisoren) oder wenigstens seitens der Behörden als geeignet anerkannte sonstige Personen (Maurer-, Zimmermeister, Maschinentechniker) erforderlich. Wieviel Arbeit hier zu thun ist, erkennt man daraus, dafs z. B. in Preufsen 1892 4149392 steuerpflichtige und 4175757 steuerfreie Gebäude und 165402 Dampfkessel vorhanden waren.

c) Das Feuerlöschwesen umfafst alle die Mafsnahmen, die bezwecken, entstandenes Schadenfeuer an



weiterer Verbreitung zu verhindern und zu löschen. So ist z. B. jede Gemeinde im Grofsherzogtum Weimar nach § 1 des Gesetzes über das Feuerlöschwesen vom 23. Mai 1881 verpflichtet, eine gehörig ausgerüstete und ausgebildete Feuerwehr, sowie tüchtige Geräte zum Löschen und Retten in Brandfällen zu beschaffen und zu unterhalten. Die Feuerwehr kann freiwillig, pflichtmäfsig oder berufsmäfsig ausgeübt werden. Die erste Art war im Anfang der Entwickelung des Feuerlöschwesens fast ausschliefslich vorhanden, die letzte, vollkommenste, ist nur in grofsen Städten möglich. Die pflichtmäfsige Ausübung eignet sich besonders für mittlere und kleine Städte und das Land. Daher besteht z. B. im Grofsherzogtum Weimar die Feuerwehrpflicht. § 4 des angegebenen Gesetzes bestimmt: Zur Teilnahme an der Feuerwehr eines Ortes sind sämtliche männliche Bewohner eines Gemeindebezirkes vom zurückgelegten 18. bis zum vollendeten 50. Lebensjahre verpflichtet. Stellvertretung, bez. Loskauf durch Abentrichtung einer jährlichen Abgabe ist gestattet. — Ausbildung, Ausrüstung und Leitung der Feuerwehr, Beschaffung, Instandhaltung und Ergänzung der Gerätschaften bringen jeder Gemeinde jährlich nicht unbedeutende Kosten. Dieselben betrugen z. B. in der Stadt Weimar 1896 4130 M.

B. **Die Gesamtheit der Mittel, den Kapitalbesitz zu sichern,** können wir mit dem Namen **Eigentumsschutz** bezeichnen. Da der Besitz von vier Seiten her — vom Besitzer selbst, von anderen Personen, durch die allgemeine wirtschaftliche Lage und Naturereignisse — bedroht werden kann, so ergeben sich vier Arten der Schutzmafsregeln.

I. Der Kapitalbesitzer stellt seinen Besitz sicher durch Fleifs und Wirtschaftlichkeit, durch Erfüllung dessen, was Abschnitt II B 4 ausgeführt wurde.

II. Gegen andere Personen wird der Kapitalbesitz durch Polizei und Gericht geschützt. Die Polizei will z. B. durch Bestellung von Flurhütern und Nachtwächtern Besitzverluste verhüten, das Gericht jede unrechtmäfsige

Kapitalaneignung — wie z. B. durch Diebstahl, Unterschlagung, Raub, Erpressung, Begünstigung, Hehlerei, Betrug, Untreue, Wucher und Sachbeschädigung (Reichsstrafgesetzbuch §§ 242—279 und 301—305) strafen. Gleichzeitig wirkt das Gericht, wenn seine Urteile und deren Vollzug bekannt werden, abschreckend, von der bösen That abhaltend. Vgl. Erwerbs- und Wirtschaftsgenossenschaften V.

III. Besitzverluste, die sich aus der Konjunktur ergeben, können nur durch genaue Beobachtung der die Konjunktur bildenden Einwirkungen abgewendet, bez. gemildert werden. Vgl. Abschnitt II B 5.

IV. Besitzverluste, die Folgen verderbenbringender Naturereignisse sind, werden verhütet bez. vermindert durch Ausführung aller der Maſsnahmen, die in Abschnitt A über die Sicherung des Produktivkapitals angegeben sind.

Wie schützt sich aber der Besitzer gegen Vermögensverluste, die trotz Anwendung aller jener Mittel eintreten? Durch Kapitalversicherung, genauer Besitzversicherung.

Von der Kapitalversicherung.

1. **Wesen.** Die Kapitalversicherung hat einen ganz anderen Zweck als die Lebensversicherung. Diese ist ein Mittel, Kapitalbesitz zu bilden, jene, bereits vorhandenen Besitz dem Eigentümer zu gewährleisten. In den Einrichtungen aber sind beide Versicherungen sehr ähnlich. Auch bei der Kapitalversicherung schlieſsen zwei Personen, der Versicherer und der Versicherte einen Vertrag,[1]) Police genannt, ab. Der Versicherer verspricht, beim Eintritt eines im Vertrag bezeichneten, den Besitz des Versicherten mindernden Naturereignisses eine der Höhe des Vermögensverlustes entsprechende Geldsumme

---

[1]) Die Bezeichnung Vertrag ist genau genommen bei staatlichen Versicherungen, bei denen die Versicherungspflicht besteht, nicht richtig. Doch kann für unseren Zweck von dieser Feinheit der Begriffsfassung abgesehen werden.

an den Versicherten bez. dessen Rechtsnachfolger zu zahlen. Dagegen verpflichtet sich der Versicherte zu wiederholten im Vertrag festgesetzten Geldleistungen.

2. **Arten.** Die Kapitalversicherung heifst

a) nach der Art der schadenbringenden Naturereignisse: Feuer-, Hagel-, Viehseuchen-, Wasserschädenversicherung;

b) nach der Art des versicherten Kapitals: Mobiliar- oder Immobiliarversicherung.

3. **Die Unternehmungsformen der Kapitalversicherung** sind wie die der Lebensversicherung von der Person der Versicherer abhängig. Es kommen drei Arten vor:

a) Bei der Versicherung auf Gegenseitigkeit sind alle Versicherten jedem einzelnen Versicherten gegenüber zugleich die Versicherer. So entstehen sog. private Versicherungsverbände, z. B. unter Geistlichen und Lehrern, Beamten, Müllern. Derartige Verbände gab es in Preufsen 1890 244 mit einer Versicherungssumme von 2942171000 M.

b) Die Versicherer bilden eine Aktiengesellschaft, die alle den Versicherten gegenüber eingegangenen Verpflichtungen erfüllt. Solche Gesellschaften sind die Colonia, Thuringia, Union, Providentia, der Phönix, die Berlinische, Aachen-Münchner, Gladbacher, Lübecker, Hanseatische, Deutsche Feuerversicherungs-Anstalt. 1890 hatten in Preufsen 32 derartige Gesellschaften ein Kapital von 89400994000 M versichert. Ein Vergleich dieser Versicherungssumme mit der der Versicherungsverbände zeigt, dafs die Aktienunternehmungen einen viel ausgedehnteren Geschäftsverkehr haben. Der Grund dafür wird unter 4. dargelegt werden.

c) Der Staat begründet Versicherungsanstalten. Wo diese vorhanden sind, unterliegen in der Regel alle Grundbesitzer der Versicherungspflicht. So sagt z. B. das Weimarische Gesetz über die Gebäude-Brandversicherungsanstalt vom 16. Juni 1881 in § 4: Alle mit Grundmauerwerk und mit einem Dach versehenen Gebäude des Grofsherzogtums — ausgenommen Gebäude, die ganz oder zum

Teil zur Bereitung, Verarbeitung oder Aufbewahrung explodierender Stoffe bestimmt sind -- müssen in die Landesanstalt mindestens zu 5 Zehnteilen des zur Zeit der Abschätzung vorhandenen Wertes ausschliefslich des Mauerwerkes versichert werden. Die meisten staatlichen Anstalten versichern nur Immobilien. — Seit einigen Jahren wird ein lebhafter Streit darüber geführt, ob die Staatsanstalt oder die Aktiengeselllschaft die beste Form der Kapitalversicherung ist.

4. **Die Verwaltung** ist bei den drei Unternehmungsformen verschieden.

a) Bei den privaten Versicherungsverbänden wird die Verwaltung zumeist ehrenamtlich, also auch unentgeltlich ausgeführt. So entstehen nur geringe Verwaltungskosten. Aber die Verbände können nie grofsen Umfang annehmen, weil sonst die ehrenamtliche Verwaltung unmöglich wird. Dies ist der Grund, weshalb die Aktiengesellschaften die gröfsten Versicherungssummen haben.

b) Jede Aktiengesellschaft wird von einem Direktorium geleitet. Die Geschäfte in den einzelnen Provinzen oder kleineren Ländern werden von Generalagenten, die in den einzelnen Orten von Agenten besorgt.

c) Die Staatsanstalten unterstehen in der Regel dem Ministerium der Finanzen. Die Einzelgeschäfte werden von den Beamten der Kreiskassen, Rechnungs- und Katasterämter und von den Ortssteuereinnehmern ausgeführt.

5. **Die Versicherungsbeiträge** werden in der Regel nach Einheiten berechnet. Als Versicherungseinheit gelten je 100 oder 1000 M der Versicherungssumme. Die Anzahl von Pfennigen, die für eine Versicherungseinheit als Beitrag gezahlt wird, heifst Beitragseinheit. Bezüglich der Erhebung und Berechnung der Versicherungsbeiträge giebt es zwei Verfahren.

a) Das Umlageverfahren, meist bei den privaten Versicherungsverbänden angewandt, verteilt die Summe der zu zahlenden Entschädigungen ohne Rücksicht auf die Gefährdung der versicherten Gegenstände gleichmäfsig

auf die Versicherungseinheiten. Ist jene x, diese y, so ist die Beitragseinheit $\frac{x}{y}$.

b) **Das Prämienverfahren,** bei den Aktiengesellschaften und staatlichen Versicherungen ausschliefslich angewandt, berechnet die Beitragseinheiten auf Grund langjähriger Erfahrungen nach dem Grade der Gefährdung. So betragen bei der Gebäude-Brandversicherungsanstalt im Grofsherzogtum Sachsen die Beitragseinheiten für 100 M Versicherungssumme bei Gebäuden mit durchaus harter Dachung 0,05 M, wenn sie von Grund aus bis an das Dach einschliefslich der Giebel massiv sind, dagegen 0,09 M, wenn die Umfassungswände durchgängig oder in einzelnen Abteilungen ganz aus Holz oder aus Lehmwerk gebaut oder äufserlich mit Holz bekleidet sind.

Anhang: Zusammenstellung dessen, was über den Staat gelernt wurde.

I. Der Staat als Eigentümer.

1. **Eigentum.** Insofern der Staat Eigentum besitzt, heifst er **Fiskus.** Das Staatseigentum besteht zumeist in Feldgütern (Domänen), Forsten, Bergwerken, Eisenbahnen, Posten und ferner in allen öffentlichen Gebäuden. Eigentümer ist entweder das Reich (Eisenbahnen in Elsafs-Lothringen, Posten, Kasernen, Ausrüstung und Bewaffnung des Heeres) oder ein einzelner Staat (Feldgüter, Forsten, preufsische, sächsische Staatseisenbahnen).

2. **Nutzung.** Der Staat nutzt seine Güter selbst (Posten, Eisenbahnen, Bergwerke) oder läfst sie durch Privatpersonen nutzen (Feldgüter). In jedem Falle hat er aus der Nutzung einen Ertrag (Reingewinn, Pacht), und dieser bildet einen wesentlichen Teil der Staatseinnahmen. Die oberste Verwaltung der Staatsgüter geschieht im Reiche durch den Reichseisenbahnrat, den Staatssekretär der Reichspost und den Kriegsminister, in den einzelnen Ländern durch die Minister des Ackerbaus, der Eisenbahnen, der Finanzen.

II. Von den Aufgaben des Staates.

Hinsichtlich des Kapitals hat der Staat drei Aufgaben, nämlich mitzuarbeiten an der Vermehrung des Kapitals und Gesetze zu geben und Einrichtungen zu treffen, durch welche das vorhandene Produktivkapital des ganzen Volkes (Volkskapital, Nationalkapital) gegen vernichtende Einwirkungen, der Besitz gegen böswillige Handlungen anderer Personen geschützt wird. Wir nennen diese Aufgaben Landeskultur, Kapital- und Eigentumsschutz.

1. Zähle auf a) welche Gesetze und Verordnungen, b) welche Einrichtungen zum Schutze des Kapitals und Eigentums bestehen!

2. Welche Behörden haben die genannten Aufgaben zu lösen?

3. Die Thätigkeit der Behörden besteht im Anordnen, Überwachen, Prüfen, Untersuchen, Urteilen und Strafen. Weise das am Kapital- und Eigentumsschutz nach!

4. Die Durchführung dieser Staatsaufgaben verursacht dem Staate (und auch den Gemeinden) bedeutende Ausgaben (Beispiele!). Soweit diese nicht aus den Erträgen der Staatsgüter gedeckt werden können, mufs das durch Steuern geschehen.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.



Pädagogisches Magazin.

andlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

102. Heft.

Bildung und Bedeutung

des

ttlichen Urteils.

Von

Rektor Gille

in Stafsfurt.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1898.

Preis 30 Pf.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung u. Lehrerbildungsanstalten. Preis 1 M.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen unter denen sie nützen können. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, d. Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 2. Aufl. 30 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besond. Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. Eine Studie. 60 Pf.
25. Lomberg, A. Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 40 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie u. ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.



Bildung und Bedeutung

des

sittlichen Urteils.

Von

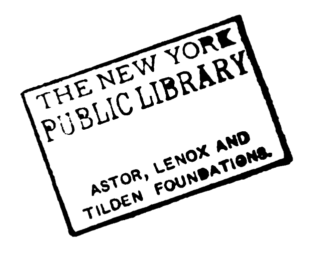
Rektor Gille
in Stafsfurt.

Pädagogisches Magazin. Heft 102.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1898.





Man mag das Ziel der Erziehung auffassen wie man will, man mag Anhänger dieser oder jener philosophischen Richtung sein, man mag dem Individualismus oder dem Sozialismus huldigen, immer wird die Forderung beachtet werden müssen: Erziehung zur Sittlichkeit, Erhebung des Menschen aus dem Zustande der Roheit und Unwissenheit auf jene Stufe der Bildung, die ihn befähigt, »Gutes« zu wollen, sei es auch nur in Rücksicht auf sein eigenes Wohl oder in Rücksicht auf die Gemeinschaft, der er angehört.

Was ist aber das Gute? Worin besteht das Wesen der Sittlichkeit? Welches sind die Gesetze, nach denen sich die Menschen in ihrem Thun und Lassen zu richten haben? — Wem fielen bei diesen Fragen nicht die *Schiller*schen Worte bei:

»Von der Parteien Gunst und Hafs verwirrt,
schwankt sein Charakterbild in der Geschichte«?

Denn seit den ältesten Zeiten haben sich die weisesten der Menschen abgemüht, den Inbegriff des Guten zu erforschen, aber leider ist Übereinstimmendes noch nicht erreicht worden. Die Unklarheiten über den wahren Gegenstand der Ethik erklären es, dafs man zuweilen diesem Zweige der Philosophie den Charakter einer selbständigen Wissenschaft absprechen konnte oder noch abspricht. So wird auch jetzt noch die Zahl derjenigen nicht gering sein, welche in dem Wahne verfangen sind, dafs sich die Imperative der Sittlichkeit ohne weiteres aus der Religion ergeben, so dafs nach ihrer Meinung eine strenge Scheidung zwischen Sittlichkeit und Religion als nicht vorhanden anzusehen ist. Wenn man eine Zeitlang annahm, dafs durch *Kant* und namentlich durch

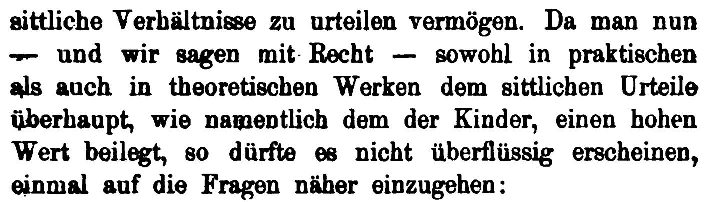
Herbart die wahren Fundamente der Sittlichkeit gefunden seien, indem beide Denker den Blick auf den »guten Willen« lenkten und diesem allein einen absoluten Wert beimafsen, so ist man jetzt wieder anderer Meinung. Der ethische Evolutionismus z. B. fafst den Begriff des Sittlichen viel weiter und hält das Streben nach Vollkommenheit im allgemeinen oder nach Kulturfortschritt für das Merkmal eines sittlichen Menschen.

Schwerer denn je ist es darum jetzt, einen festen Standpunkt zu gewinnen, von dem aus eine sichere Wertschätzung von Wille und Handlung erfolgen könnte. Schier unausführbar erscheint die Forderung, auch in Kindern sittliche Urteile entstehen zu lassen. Allen Ernstes wurde einmal sogar davor gewarnt, dafs Schulkinder im Unterrichte zum Urteilen über sittliche Verhältnisse aufgefordert werden, und darauf hingewiesen, dafs die Mitteilung der Thatsachen allein schon genüge, indem man überzeugt zu sein schien von der Allgemeingiltigkeit des *Geibel*schen Ausspruches: »Die Kritik kommt mit den Jahren von selbst.«

Es hiefse aber das Kind mit dem Bade ausschütten, wollte man angesichts jener Schwierigkeiten die Hände in den Schofs legen und die Kinder urteilslos an den Thatsachen vorübergehen lassen, die für würdig zur Aufnahme in den Lehrplan der Erziehungsschule erachtet werden. Urteilslos? Als ob das möglich wäre! Weifs nicht jeder Lehrer, dafs die Kinder ein gesundes Urteil über Recht und Unrecht, über Gut und Böse haben? Sehr beachtenswert sind für unsern Zweck die Beobachtungsresultate des Professors *Barnes* in Amerika.[1]) Derselbe hat festgestellt, dafs die Kinder verhältnismäfsig früh richtige Werturteile fällen. Im Ernst kann darum wohl von einsichtigen Lehrern und Erziehern die Behauptung nicht angefochten werden, dafs Kinder über

---

[1]) Kinderfehler, II. Jahrg., III. Heft, S. 73. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.



sittliche Verhältnisse zu urteilen vermögen. Da man nun — und wir sagen mit Recht — sowohl in praktischen als auch in theoretischen Werken dem sittlichen Urteile überhaupt, wie namentlich dem der Kinder, einen hohen Wert beilegt, so dürfte es nicht überflüssig erscheinen, einmal auf die Fragen näher einzugehen:

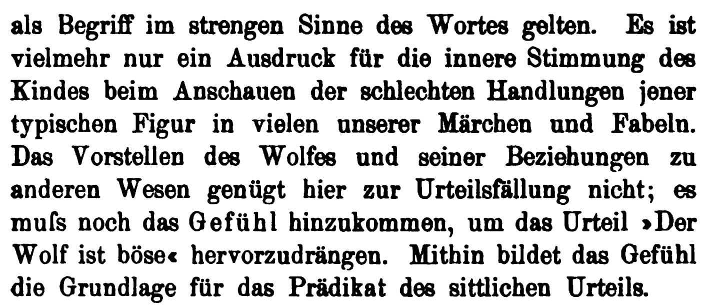
1. Wie kommt das sittliche Urteil zu stande?
2. Welche Bedeutung hat das sittliche Urteil?

Dafs bei Beantwortung dieser zwei Fragen Erörterungen über den Wert oder Unwert bestimmter philosophischer Anschauungen über das Sittliche fernbleiben, bedarf bei der Allgemeinheit des Themas kaum der Erwähnung. Doch soll nicht verschwiegen bleiben, dafs die Lösung der Aufgabe im Lichte der *Herbart*schen praktischen Philosophie versucht wird und dafs ferner *Nahlowskys* »Allgemeine Ethik« bestimmend gewesen ist für die Auffassung des fraglichen Problems.

I. Bildung des sittlichen Urteils.

Die richtige Erkenntnis der Bildung des sittlichen Urteils wird dadurch wesentlich erleichtert, dafs wir uns zunächst den Unterschied zwischen dem sittlichen und dem theoretischen Urteile vergegenwärtigen. »Der Wolf ist hungrig« — hier haben wir ein theoretisches Urteil. Subjekt und Prädikat desselben sind Begriffe, welche auf einander bezogen werden. Die in dem theoretischen Urteile enthaltene Begriffsbeziehung sucht das Wesen des Subjekts zu bestimmen, also Antwort auf die Frage zu geben: Wie i s t das Ding? Dadurch ist aber auch gleichzeitig die Entstehung des theoretischen Urteils angedeutet. Das D e n k e n nämlich bezeichnet den Ursprung desselben. Das ist wohl zu merken.

Wir wenden uns jetzt dem sittlichen Urteile zu. Als Beispiel diene der Satz: »Der Wolf ist böse.« Hier gestaltet sich die Sache wesentlich anders als bei der vorigen Art des Urteils. Denn 1. ist nur das Subjekt (Wolf) ein Begriff; »böse«, das Prädikat, kann schlechterdings nicht



als Begriff im strengen Sinne des Wortes gelten. Es ist vielmehr nur ein Ausdruck für die innere Stimmung des Kindes beim Anschauen der schlechten Handlungen jener typischen Figur in vielen unserer Märchen und Fabeln. Das Vorstellen des Wolfes und seiner Beziehungen zu anderen Wesen genügt hier zur Urteilsfällung nicht; es mufs noch das Gefühl hinzukommen, um das Urteil »Der Wolf ist böse« hervorzudrängen. Mithin bildet das Gefühl die Grundlage für das Prädikat des sittlichen Urteils.

2. Beim theoretischen Urteile soll das, was ist, erforscht und klargelegt werden ohne Rücksicht auf den Wert des Gegenstandes. Es heifst darum auch Erkenntnisurteil. Dagegen soll das ethische Urteil nur den Wert einer Person oder einer Handlung ins Auge fassen, d. h. Antwort geben auf die Frage: Wie soll eine Person oder Handlung sein oder nicht sein? Es enthält eine sittliche Würdigung und ist darum nur aufzufassen als ein Ausdruck des Vorziehens oder des Verwerfens, ganz so, wie es bei dem ästhetischen oder dem Werturteile im allgemeinen der Fall ist, dem das sittliche Urteil als eine Unterart angehört.

3. Aber auch bezüglich seiner Entstehung ist das sittliche Urteil scharf von dem theoretischen zu scheiden, wie schon aus der ganzen Darlegung erhellt. Beim theoretischen Urteile werden Subjekt und Prädikat durch einen Denkakt erzeugt, wobei das Gefühl fernbleibt, ja im Interesse der Wahrheit fernbleiben mufs. Beim sittlichen Urteile dagegen wird nur das Subjekt durch einen Denkakt, das Prädikat dagegen durch ein Gefühl hervorgetrieben. Liegt nun dem Prädikate ein Gefühl angenehmer Art zu Grunde, so haben wir ein anerkennendes Urteil, im anderen Falle ergiebt sich ein absprechendes. »Rotkäppchen ist ungehorsam«, das ist ein Urteil letzterer Art; es drückt ein Mifsfallen aus. »Die 7 Geifslein sind gehorsam«, ist ein Urteil der ersten Art; in ihm äufsert sich ein Wohlgefallen.

Mit Recht kann jetzt die Frage aufgeworfen werden:

Worauf beruht die Gewifsheit des sittlichen Urteils? Eine ausführliche Antwort soll erst weiter unten folgen. Jetzt soll nur soviel gesagt werden, dafs dem sittlichen Urteile aus dem Grunde eine unmittelbare Gewifsheit zukommen mufs, da sein Prädikat auf einem Gefühle basiert, das — gleiche Umstände vorausgesetzt — in jedem Menschen und zu jeder Zeit entstehen wird. Wenn die beiden Märchen »Die 7 Geifslein« und »Rotkäppchen« richtig behandelt worden sind, d. h. wenn die seelischen Vorgänge klar gezeichnet und die Beziehung der Willen auf einander scharf aufgefafst worden sind, dann sind die schon bekannten Urteile über den Wolf, die 7 Geifslein und das Rotkäppchen unausbleiblich.

Dem sittlichen Urteile kommen darum neben der ursprünglichen Evidenz *eo ipso* zu: Notwendigkeit — denn niemand kann sich ihm entziehen, Allgemeingiltigkeit — dasselbe Verhältnis ruft bei allen dasselbe Gefühl hervor — und endlich Unwandelbarkeit, da sich gleiche Billigung und gleiche Mifsbilligung in jedem Falle und zu jeder Zeit zeigen.[1]) Recht treffend sagt darum auch *Herbart:* »Das Schöne und Häfsliche, insbesondere das Löbliche und Schändliche, besitzt eine ursprüngliche Evidenz, vermöge deren es klar ist, ohne gelernt und bewiesen zu werden.«[2])

Folgende Sätze können wir als das Ergebnis unserer bisherigen Untersuchungen aufstellen:

1. Das sittliche Urteil ist ein Urteil über den Wert oder Unwert einer Person oder einer Handlung.

2. Das Prädikat des sittlichen Urteils wird durch ein Gefühl erzeugt.

Jetzt wissen wir, worauf wir bei der Bildung des sittlichen Urteils zu achten haben. Gelingt es uns, sittliche Gefühle (nur um solche kann es sich hier handeln) zu erzeugen, dann tritt das Urteil von selbst ein, das

---

[1]) *Nahlowsky*, Allgem. Ethik, § 9.

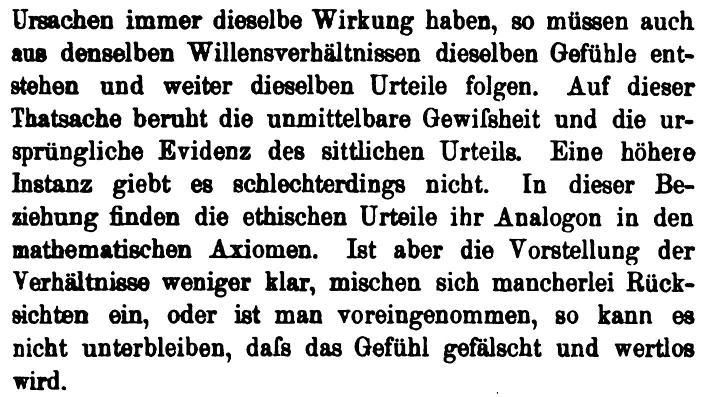
[2]) Lehrbuch zur Einleitung, III. Abschn., I. Kap.

nichts weiter sein will und kann, als die Verbindung eines Subjekts mit dem sprachlichen Ausdruck für das sittliche Gefühl, welches das Subjekt im Beobachter erzeugt hat. Wir müssen nun — wollen wir unsere erste Hauptfrage beantworten — des weiteren die Entstehung des sittlichen Gefühls erörtern.

Das Gefühl ist ein aus der Wechselwirkung der Vorstellungen resultierender Zustand der Seele, also nichts Primäres, sondern etwas Sekundäres, nichts Spontanes, sondern etwas Bedingtes. »Der Gefühlston wird bestimmt durch das Bewufstwerden einer Förderung oder Hemmung des Vorstellens oder durch die Verbindung jenes mit einem Begehren oder Verabscheuen.« [1])

Sollen klare Gefühle entstehen, so müssen in erster Linie die Vorstellungen, an denen sie haften, klar sein. Wenn es sich nun um sittliche Gefühle im besonderen handelt, so ist vorweg darauf aufmerksam zu machen, dafs hier Einzelvorstellungen zur Erklärung nicht ausreichen, dafs wir es vielmehr mit einem Verhältnisse von zwei oder mehreren Vorstellungen zu thun haben. Dieses Verhältnis mufs als ein Ganzes rein, d. h. begierdelos und mit Fernhaltung alles Fremdartigen und Nebensächlichen, aufgefafst werden. Haben wir doch das sittliche Gefühl als eine besondere Art des ästhetischen Gefühls anzusehen, dessen wesentliche Bestimmungen das *genus proximum* für jenes abgeben. Die Vorstellungen aber, welche die Verhältnisglieder bilden, müssen Wollungen oder diesen in ihrer praktischen Bedeutung entsprechende psychische Gebilde sein, weil im sittlichen Urteile Lob und Tadel nur auf Willensverhältnisse bezogen werden. Was also behufs Erzeugung eines sittlichen Gefühls zur Darstellung gelangen mufs, sind Willensverhältnisse. Diese müssen, da sie das Subjekt des sittlichen Urteils sind, klar gezeichnet und klar vorgestellt werden. Wie gleiche

[1]) Verhandlungen des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (Magdeburg-Anhalt) vom 15. September 1894.



Ursachen immer dieselbe Wirkung haben, so müssen auch aus denselben Willensverhältnissen dieselben Gefühle entstehen und weiter dieselben Urteile folgen. Auf dieser Thatsache beruht die unmittelbare Gewifsheit und die ursprüngliche Evidenz des sittlichen Urteils. Eine höhere Instanz giebt es schlechterdings nicht. In dieser Beziehung finden die ethischen Urteile ihr Analogon in den mathematischen Axiomen. Ist aber die Vorstellung der Verhältnisse weniger klar, mischen sich mancherlei Rücksichten ein, oder ist man voreingenommen, so kann es nicht unterbleiben, dafs das Gefühl gefälscht und wertlos wird.

Nicht selten kommt es darum vor, dafs eine hervorragend angenehme oder unangenehme Eigenschaft einer Person kein richtiges Gefühl für den Wert einer Handlung derselben aufkommen läfst. Dem Erzvater Jakob werden oft seine unehrliche Handlungsweise, seine List und seine Verschlagenheit nicht in dem richtigen Mafse verübelt, weil er der von Gott auserwählte Träger so wichtiger Verheifsungen war, so dafs neben ihm der ehrliche und biedere Esau wenig zur Geltung kommt. Oft hat man noch nicht einmal ein Wort der Anerkennung für den Edelmut Esaus.

Nach dem allen sind wir nun in der Lage, uns über die Entstehung des sittlichen Gefühls Rechenschaft zu geben. Wir sagen:

1. Das sittliche Gefühl entsteht durch Vorstellungen von Willensverhältnissen.

2. Das Vorstellen mufs ein vollendetes sein und ohne Beimischung von Fremdartigem vor sich gehen.

Wir sagten: Das sittliche Urteil besitzt unmittelbare Gewifsheit. Gegen diese Behauptung kann man aber folgendes einwenden. Die Erfahrung lehrt, dafs zuweilen die Gewifsheit des sittlichen Urteils keine Unmittelbarkeit besitzt. Oft geht dem Urteilen über sittliche Verhältnisse ein mühsames Überlegen vorauf; ja nicht selten sind die Werturteile über gleiche Handlungen ganz verschieden.

Man denke nur an gewisse Persönlichkeiten aus der Geschichte, an grofse Feldherren, an die Berechtigung der Kriege und der Todesurteile! General Greely in Nordamerika zieht Fridtjof Nansens Verlassen der »Fram« behufs Erforschung des Nordpols mittelst Schlitten und Kajaks vor das Forum seiner sittlichen Beurteilung und fällt dabei über den verwegenen Forscher ein ungünstiges Urteil. Bei anderen wieder erscheint Nansen eben wegen dieser That in einem recht günstigen Lichte. Wo ist hier der Ariadnefaden, der aus dem Labyrinthe des Widerstreites der Meinungen führt?

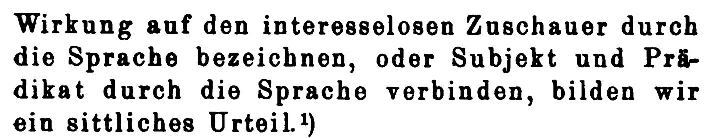
In den angeführten Fällen handelt es sich um zusammengesetzte Verhältnisse, um ethische Gesamturteile. Um hier das Richtige zu treffen, bedarf es stets einer sorgfältigen Analyse, eines gereiften, durch vielfache Erfahrung gebildeten sittlichen Taktes, der im stande ist, die einzelnen Willensregungen nach ihrem Werte sauber gegen einander abzuwägen und wieder zusammenzufassen. Unmittelbare Gewifsheit kommt nur den ethischen Elementar- oder Stammurteilen zu, während Kollektiv- oder Gesamturteile erst nach gründlicher oder erschöpfender Erwägung, die sich als eine Analyse mit nachfolgender Synthese darstellt, gefällt werden können.

Nunmehr sind wir in der Lage, über Wesen und Entstehung des sittlichen Urteils das Wichtigste zu sagen.

Das sittliche Urteil (Elementar- oder Stammurteil), dem unmittelbare Gewifsheit und ursprüngliche Evidenz zukommen, ist zunächst ein Urteil, d. h. die Form der Verknüpfung oder Trennung zweier Begriffe, von denen der eine Subjekt und der andere Prädikat heifst.[1] Das Subjekt ist ein abstraktes Willensverhältnis. Das Prädikat ist die Wirkung des vollendeten Vorstellens eines solchen Willensverhältnisses. Diese Wirkung ist ein Gefühl. Indem wir nun jene

---

[1]) *Drbal*, Propädeut. Logik, § 6.



Wirkung auf den interesselosen Zuschauer durch die Sprache bezeichnen, oder Subjekt und Prädikat durch die Sprache verbinden, bilden wir ein sittliches Urteil.[1])

Daſs nur so entstandene Urteile wertvoll sind, liegt auf der Hand. Man hat sie sich selbst erarbeitet. Sie sind auf breiter Grundlage entstanden und nicht angelernt, von innen heraus erwachsen und nicht von auſsen aufgedrungen worden.

Es erübrigt nun noch ein Hinweis auf die sprachliche Bezeichnung des sittlichen Gefühls (Prädikat). Anfangs muſs man mit den einfachsten Ausdrücken für Lob und Tadel (das gefällt mir oder gefällt mir nicht) auszukommen suchen. Später wende man die Adjektiva gut, recht, böse, schlecht an. Endlich wird es notwendig, daſs die Kinder ihre Gefühle treffender zu bezeichnen lernen und daſs sie Ausdrücke gebrauchen, welche sich der Sprache der ethischen Ideen anpassen. Die Prädikate: dankbar, billig, wohlwollend, barmherzig, treu, edel, groſsmütig, sowie deren Gegenteile, müssen den Kindern in den letzten Schuljahren geläufig sein.[2])

Folgende Übersicht läſst nun klar erkennen, worauf es im einzelnen bei der Bildung des sittlichen Urteils ankommt.

1. Ein sittliches Urteil kann nur entstehen, wenn durch das Vorstellen von Willensverhältnissen ein sittliches Gefühl erweckt wird. Das sittliche Gefühl bildet die Grundlage vom Prädikate des sittlichen Urteils.

2. Die vorgestellten Willensverhältnisse müssen einfache sein, denn nur solche geben wertvolle Urteile.

---

[1]) Das sittliche oder ethische Urteil darf mit dem moralischen nicht verwechselt werden. Das letztere ist zwar auch ein sittliches Urteil, doch gehört zu seinen konstitutiven Merkmalen noch die bestimmte Beziehung auf das Ich.

[2]) Das sittliche Urteil braucht nicht immer ausgesprochen zu werden. So wie es in der Seele entsteht, lautlos, für niemanden bemerkbar, so kann es auch dort verwahrt bleiben, ohne an seiner Würde und Wirkung etwas zu verlieren.

3. Das Vorstellen der Willensverhältnisse mufs ein vollendetes sein; nichts Fremdartiges darf sich einmischen.

4. Die Kinder müssen angehalten werden, mit passenden Worten ihren Gefühlen Ausdruck zu geben; auch die treffende Bezeichnung des sittlichen Gefühls fördert die Urteilsbildung.

5. Angelernte und aufgezwungene sittliche Urteile sind für die Erziehung wertlos.

II. Bedeutung des sittlichen Urteils.

Dafs Kinder bei steter Gewöhnung an das Urteilen über sittliche Verhältnisse in höherem Mafse aufmerksam sein müssen als sonst, dafs sie also vor Gedankenlosigkeit bewahrt und zur Selbstthätigkeit angehalten werden, sei hier nur kurz erwähnt. Wollen wir von der Bedeutung des sittlichen Urteils im allgemeinen sprechen, so ist vornehmlich der letzte Zweck alles Unterrichts und aller Erziehung ins Auge zu fassen. Es gilt darum nachzuweisen, welche Bedeutung dem sittlichen Urteile zukommt im Hinblick auf die Bildung des sittlichen Charakters oder der Tugend. »Tugend ist die dauernde, allen ethischen Ideen angemessene Beschaffenheit des gesamten Willens.« [1]) Ehe aber ein Mensch dahin gelangt, dafs ein Wille immerwährend im Einklange steht mit den sittlichen Forderungen — viele gelangen überhaupt nicht auf diese Höhe — mufs er verschiedene Phasen des geistigen Lebens durchlaufen.

Der Mensch zeigt sich anfangs unfrei, er handelt nach augenblicklichen Eingebungen; die Befriedigung seiner Triebe leistet ihm vollauf Genüge. Später kommt die Überlegung; die Herrschaft der Triebe wird gebrochen. Zunächst wird aber nur der eigene Vorteil bestimmend für die Handlungsweise. Ein Bestimmen nach Gründen, ein Handeln aus Überlegung bezeichnet die zweite Stufe

---

[1]) *C. Felsch*, Philosophische Ethik, S. 60.

in der Entwickelung des sittlichen Charakters. Der anfangs unfreie Mensch ist psychologisch frei geworden. Aber der Mensch soll nicht nur nach Grundsätzen schlechthin, er soll nach den besten Grundsätzen, nach sittlichen Normen handeln. Eudämonistische oder gar egoistische Regungen müssen nun unterdrückt werden; der sittlichen Einsicht allein gebührt als der entscheidenden Richterin in schwierigen Lebensfragen die Leitung des ganzen Seelengetriebes. Aber auch nur so bleibt man frei von Vorwürfen, erlangt man Achtung vor sich selbst und bei anderen Leuten. Kurz, folgt der Mensch seiner besseren, seiner sittlichen Einsicht, dann ist er sittlich frei. Diese wahre Freiheit ist aber kein Zustand der Gesetzlosigkeit oder der Willkür, sondern sie ist eine Abhängigkeit von den höchsten und besten Gesetzen, den sittlichen Postulaten, ein freudiger Gehorsam, in dem man seine Seele »am schönsten frei fühlt«. Wer dieses Glückes sich immer freuen kann und will, der ist tugendhaft, der ist ein sittlicher Charakter. Ein Handeln nach sittlichen Grundsätzen setzt Kenntnis dieser Grundsätze voraus, und so ergiebt sich die Notwendigkeit der sittlichen Einsicht, d. h. der Einsicht in das, was recht und gut ist. Sittliche Grundsätze[1]) sind der Ausdruck für jene Einsicht. Man hat sie aufzufassen als allgemeine Urteile, denen die Tendenz zur Verwirklichung innewohnt.[2]) So könnte man folgende Sätze als Lebensgrundsätze ansehen: Den Frieden mufs man lieben, den Streit aber verabscheuen; gegen Wohlthäter mufs man dankbar sein; Notleidenden zu helfen, ist löblich; »wohl dem, der that, was er sollt;« nur der ist wahrhaft glücklich, der immer den Forderungen seines Gewissens gemäfs handelt. Zweierlei ist aber hierbei zu beachten, nämlich dafs dergleichen Grundsätze

---

[1]) Grundsätze werden zuweilen auch Maximen genannt und *vice versa*. Allein der sonstige Gebrauch der Wörter gestattet eine derartige Vertauschung nicht. Der Grundsatz ist etwas Unabänderliches, die Maxime dagegen nach Umständen veränderlich.

[2]) *Volkmann*, Lehrbuch der Psychologie, II. Teil, S. 464.

1. nicht in eine bestimmte Form gekleidet und dann auswendig gelernt zu werden brauchen und 2. dafs sie nur auf dem Boden lebendiger Anschauung entstehen können. Der Lehrer aller Lehrer kann und mufs uns hier als Vorbild dienen. Sein »Komm und siehe es!« und ferner sein »Gehe hin und thue desgleichen!« sollten uns zu denken geben.

Allgemeine Urteile über sittliche Verhältnisse entstehen, wie wir schon sagten, nicht ohne weiteres; gleich den Maximen der Klugheit oder der Wohlanständigkeit können sie sich nur allmählich entwickeln. Sie können sich naturgemäfs nur aus Sonderurteilen bilden, welche über einzelne Handlungen ergehen, mögen diese wirkliche oder erdachte sein. Ohne Frage wird dieser Unterschied auf das Urteil als solches ohne Einflufs sein, weil in jedem Falle die Seele nur eine Vorstellung von dem Willensverhältnisse haben kann und niemals das Verhältnis selbst aufnimmt. Sind über eine ganze Anzahl von Willensverhältnissen derselben Art, z. B. über solche, welche die kindliche Liebe und Dankbarkeit zeigen (Joseph, Ruth, Jesus, Rittmeister Kurzhagen u. s. w.), Urteile ergangen, so entsteht zunächst eine gewisse Sicherheit im Urteilen, welche sich aus der psychischen Thatsache der unmittelbaren Reproduktion erklärt. Je öfter ein und dasselbe Urteil ergeht, desto leichter wird es hervortreten, und so mufs es schliefslich eine psychische Macht bilden, deren Einflufs der Mensch sich nicht zu entziehen vermag. Das sittliche Stammurteil hat sich erweitert, verallgemeinert: es ist zum Grundsatz geworden.

Das erste Glied in der Entwickelung der Grundsätze ist — wenn wir von den Willensregungen als dem Ursprünglichen absehen — das sittliche Urteil, besser das sittliche Stammurteil. Wo das nicht vorhanden ist, kann von Sittlichkeit überhaupt nicht die Rede sein. Je mehr es aber geweckt und gepflegt wird, desto leichter und schneller werden sich Lebensgrundsätze bilden, desto mehr wird die Sittlichkeit an Boden gewinnen. *Herbart* in

seiner geistreichen Art zu kombinieren erblickt in der sittlichen Bildung ebenso 5 Stufen wie bei der Entwickelung der Erkenntnis: Wille, Urteil, Grundsätze, Vereinigung der Grundsätze und Gebrauch derselben.[1]) Das sittliche Urteil bildet also die Grundlage des sittlichen Lebens. »Ein ruhig-klares, festes und bestimmtes Urteilen ist es auf jeden Fall, welches die Grundlage des Sittlichen im Menschen ausmachen mufs.«[2])

Aber auch eine andere Bedeutung kommt dem sittlichen Urteile zu. Nicht nur für den Inhalt des sittlichen Charakters ist es von Bedeutung, sondern auch der Form leistet es wesentliche Dienste. Da nämlich bei jedem sittlichen Urteile auch eine bestimmte Weisung an denjenigen ergeht, der es fällt, nämlich die, seinem sittlichen Gefühle gemäfs zu wollen und handeln, so mufs bei der Wiederholung eines bestimmten Urteils immer wieder derselbe Wille zum Vorschein kommen. So soll es wenigstens bei normalen Naturen sein. Die Beharrlichkeit des Wollens nennt *Herbart* »Gedächtnis des Willens«. Dasselbe bildet die Grundlage des Charakters, sofern man nur an seine formale Seite denkt. Ein Charakter mufs Motivität besitzen, er soll nach Grundsätzen handeln. Diese stellen sich auch mit der Zeit von selbst ein, indem die bestimmt wiederkehrenden Wollungen Festigkeit erlangen, wodurch die Person zu einer gewissen Einheit mit sich selbst kommt. Je mehr aber das Kind zum Urteilen veranlafst wird, desto leichter und sicherer müssen Grundsätze herrschend werden. Danach kommt also dem sittlichen Urteile auch in Ansehung der Charakterbildung im allgemeinen, also abgesehen vom Inhalte, eine hohe Bedeutung zu. »So erheben sich die Hervorragungen des Objektiven zu Grundsätzen in dem Subjektiven des Charakters; und die herrschenden Neigungen sind nun legalisiert.«[3])

---

[1]) *H.*, Umrifs päd. Vorl., § 304.
[2]) *H.*, Allgem. Pädag., III. Buch, II. Kap.
[3]) *H.*, Allgem. Pädag., III. Buch, I. Kap.

Wir fassen die Ergebnisse unserer Untersuchung im folgenden Satze zusammen:

Das sittliche Urteil leistet der Charakterbildung Dienste, indem es 1. zu einem gleichmäfsigen Wollen hindrängt und dem Charakter Motivität verleiht und 2. die Grundlage aller Sittlichkeit bildet.

III. Pädagogische Anwendung.

Nachdem nun Bildung und Bedeutung des sittlichen Urteils klargelegt worden sind, soll in aller Kürze auf die pädagogische Anwendung der Ergebnisse hingewiesen werden.

a) Das vorschulpflichtige Alter.

Da das sittliche Urteil das Fundament aller Sittlichkeit ist, so hat man es sehr früh zu erzeugen und unausgesetzt zu pflegen. Das geschieht 1. negativ dadurch, dafs man alles Häfsliche und Unschickliche von den Kindern fernhält. Wer schon früh Zeuge widerlicher Auftritte und von Skandal-Szenen sein mufs, steht in Gefahr, dafs sein Gemüt verödet und sein sittliches Urteil getrübt wird. Die frühesten Eindrücke sind bekanntlich die am meisten nachhaltig wirkenden.

2. Positiv kann schon im zarten Kindesalter der Urteilsbildung auf sittlichem Gebiete durch die Pflege der sog. unmittelbaren Tugenden des Gehorsams, der Ordnung, der Pünktlichkeit, der Reinlichkeit, der Dankbarkeit u. s. w. vorgearbeitet werden. Jung gewohnt, alt gethan! ruft uns die Weisheit auf der Gasse zu. Mit den äufseren Formen des Löblichen verbindet sich später die Gesinnung leichter als mit der Gesinnung die Form; darum: frühzeitiges Üben dieser Formen! Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, ist es nicht wertlos, wenn kleine Knaben ihren Diener und Mädchen ihren Knicks machen, oder regelmäfsig nach Empfang von Wohlthaten ein »Ich danke« bringen. *Sigismund* spricht in seinem Buche »Kind und Welt« diesen Äufserlichkeiten einen hohen Wert zu. Wie sehr nament-



lich die Gewöhnung an Sauberkeit in allen Stücken der Bildung des sittlichen Gefühls und damit des sittlichen Urteils förderlich ist, hat *Fr. Rückert* in folgenden Versen trefflich zum Ausdruck gebracht:

»Rein gehalten dein Gewand;
rein gehalten Herz und Hand;
rein das Kleid von Erdenputz;
rein von Erdenschmutz die Hand.
Sohn, die äufs're Reinlichkeit
ist der innern Unterpfand.«

Auch das spezifisch Sittliche ist schon vielfach dem jungen kindlichen Geiste als solches erkennbar. Man urteile oft selbst in Gegenwart der Kinder über solche sittlichen Verhältnisse, die auch schon Kindern verständlich sind, und gebe den Kleinen Gelegenheit, auch ihr Urteil auszusprechen.

b) Die Schulzeit.

1. Der Lehrplan. Nur dem sicheren Boden der lebendigen Anschauung können sittliche Urteile erwachsen. Darum trage der Lehrplan Sorge, a) dafs für jedes Alter passendes sittliches Anschauungsmaterial vorhanden ist und b) dafs es nicht an Zeit gebricht zu einer fruchtbaren Behandlung des notwendigen Stoffes zur Veranschaulichung sittlicher Lehren. Wenn in einer Religionsstunde mehrere bibl. Geschichten durchzunehmen sind, mufs die sittliche Vertiefung zu kurz kommen, zumal für die theoretische und besonders für die psychologische Vertiefung auch genügend Zeit vorhanden sein mufs.

2. Das Lehrverfahren in den sog. ethischen Fächern mufs ein derartiges sein, dafs das sittliche Urteil zur Geltung kommt. Auf den Stufen der Analyse und der Synthese, wo es sich darum handelt, das Einzelne klar aufzufassen, darf das sittliche Urteil nicht fehlen. Es ist ein grofses Verdienst *Zillers* und seiner Schule (*Just, Staude, Thrändorf, Göpfert, Fritzsche* etc.), dafs nach Erörterung des Thatsächlichen und nach einer sorgfältigen psychologischen Analyse das sittliche Urteil folgen mufs.

Die *Ziller*sche Gliederung der Lehrarbeit knüpft gerade an die Ergebnisse der sittlichen (selbstverständlich auch der religiösen Vertiefung) die weiteren Stufen der Association, des Systems und der Methode behufs Verallgemeinerung, Befestigung und Anwendung des sittlichen (oder religiösen) Urteils. Auf der Stufe der Methode mufs an einzelnen Beispielen gezeigt werden, ob die Kinder aus eigener Überzeugung heraus geurteilt haben. Das »phantasierte Handeln« soll die Probe darauf sein, ob die gefundenen neuen sittlichen Wahrheiten verstanden und nicht nur angelernt sind.[1]) Wenn, wie die Vertreter der *Herbart*schen Schule schon lange gewünscht, die Weltgeschichte auch bezüglich ihres sittlichen Gehaltes mehr als bisher ausgebeutet würde, so hätte man eine wirksame Ergänzung zum Unterrichte in der bibl. Geschichte, da bei diesen die sittlichen Verhältnisse wegen der häufigen Beimischung mit Religiösem und Wunderbarem nicht in wünschenswerter Klarheit vor uns liegen.

3. Die Schulordnung hat nicht nur den Zweck, den ungestörten Gang des Unterrichts zu gewährleisten und Unglücksfällen vorzubeugen, sondern sie mufs in allen ihren Bestimmungen den verklärenden Geist der Sittlichkeit erkennen lassen. Was schicklich ist und was wohl lautet, wird nicht ohne Einflufs sein auf die Ausbildung der Charakterstärke der Sittlichkeit.

4. Von besonderer Wichtigkeit ist das Beispiel, das den Kindern, die wir sittlich heben wollen, gegeben werden mufs. *Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla!* Lehrer und Eltern, ja alle Erwachsenen sollten beständig auf sich achten, auf dafs ihre Worte und Werke die Kinder in ihrem sittlichen Urteile nicht nur nicht irre machen, sondern vielmehr befestigen. Die Macht einer sittlichen Persönlichkeit wird wie ein geheimnisvoller Zauber auf die Kinder wirken und ihre Herzen läutern und heben. Wehe aber dem, der ein Ärgernis giebt!

---

[1]) *Ziller*, Allgem. Pädag., 2. Aufl., S. 193 und 405.

5. Wie sehr auch die Schülerbibliothek das sittliche Urteil zu beeinflussen vermag, ist schon oft dargelegt worden. In erster Linie mufs die geistige Speise im Punkte der Sittlichkeit makellos sein. Tritt das Böse auf, was ja nicht zu vermeiden ist, dann mufs es auch als solches zu erkennen sein und zu einem verdammenden Urteile herausfordern. Nicht genug kann es verurteilt werden, wenn das böse Element in interessanter Form auftritt, so dafs man sich gern mit ihm beschäftigt. So sollte beispielsweise »Max und Moritz« von *W. Busch* Kindern überhaupt nicht in die Hände gegeben werden. Recht zu loben ist es, dafs man jetzt auch der ästhetischen Seite der Jugendlitteratur besondere Beachtung schenkt. Denn das Schöne erfreut nicht nur, es hebt auch empor und macht empfänglich für das Schöne am Wollen.

6. Schliefslich sei noch des Verkehrs der Kinder mit Tieren (und Pflanzen) gedacht, der ganz gewifs von grofsem Einflufs ist auf die Bildung des sittlichen Willens. Wer in der Grausamkeit gegen Tiere nichts Verabscheuungswürdiges erblickt und sich nicht scheut, Baumfrevel zu verüben, dessen sittliches Urteil ist überhaupt noch nicht geweckt. Die Schule hat die Pflicht, im naturkundlichen Unterrichte nicht blofs, sondern bei jeder passenden Gelegenheit die eben verurteilten Ausschreitungen mit aller Strenge und Konsequenz zu bekämpfen und zu einer »sinnigen Betrachtung der Natur« zu erziehen.



Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

103. Heft.

Beruf und Berufswahl.

Von

Otto Schulze.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1898.

Preis 30 Pf.



Beruf und Berufswahl.

Von

Otto Schulze.

Pädagogisches Magazin. Heft 103.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1898.



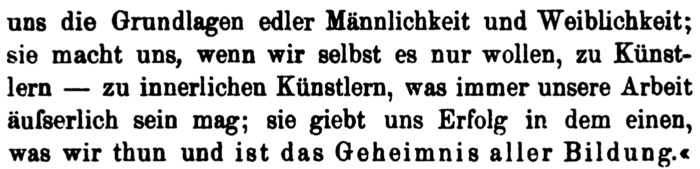
Die Doppel-Signatur unserer Zeit tritt nirgends mehr als in Stand und Beruf hervor: auf der einen Seite ein Verwischen womöglich aller Unterschiede, aller äufseren und inneren Besonderheiten — auf der anderen hingegen eine übertriebene Trennung und Absonderung nach Klassen und Kasten geradezu, wobei man das moderne Leben mit all' seinem Fortschritt gern um einige Jahrhunderte zurückschrauben und in tote Formen einer ganz anders gearteten Zeit und Menschheit hineinzwängen möchte. Man vergifst indes dabei leider einerseits, dafs Willkür und Zügellosigkeit eine völlige Entartung und Versumpfung an Körper und Geist herbeiführen würden, und andererseits, dafs nicht die Form den Inhalt, Leben und Geist schafft, sowie dafs eine vorzeiten hervorragende, lebensvolle Einrichtung nicht so ohne weiteres mit demselben Werte und dem gleichen Geiste wieder erfüllt und hervorgezaubert werden kann. Leben und Geist lassen sich nimmer durch Gesetze und Mafsregeln schaffen und erwecken, beide entstehen allein auf dem Wege langsamer, organischer Entwickelung. Letztere aber wird gerade durch die Herrschaft der Extreme, durch den Kampf der beiden sich überall schroff entgegenstellenden Weltanschauungen des Liberalismus (Radikalismus) und des Konservatismus (Orthodoxie) und demzufolge durch gänzliche Zurückdrängung natürlicher Lebensnormen und Verzerrung des wahren Menschentums gehemmt und aufgehalten. Wenn man wird aufgehört haben, den Streit zu führen um Namen und Würden und Geldbeutel und anfangen wird den Menschen nach seiner ehrlichen Arbeit, welcher Art sie auch sei, und nach seiner Gesinnung zu messen und zu schätzen, dann wird ein neuer Geist des

Seins und Handelns gebietend alte Einrichtungen umformen oder völlig neue Gestaltungen hervorrufen; denn nur was aus dem Geiste, aus der Wahrheit geboren wird, das hat Berechtigung und Bestand. Organische Entwickelung aber und rechter Geist beruhen auf Bildung, und Bildung entstammt der Arbeit.

Arbeit allein adelt; von ihren Erfolgen, ihrer Wertung hängt Besserung und Besserstellung des Einzelnen wie der Gesamtheit ab. Erziehung zur Arbeit müfste somit neben dem Ziele der religiös-sittlichen Charakterbildung der mit dieser in gleicher Weise zu erstrebende Zweck aller rationellen Pädagogik sein. — Davon, von der rechten Erziehung zur Arbeit, weifs man aber heutzutage in Schule und Haus, in Stand und Beruf sehr wenig. Die Klage über schlechte Arbeit und ungeschickte oberflächliche Arbeiter ist eine allgemeine und leider nur zu berechtigte. Arbeiten gilt vielfach als etwas Entwürdigendes, als eine Bürde und wird vollführt ohne Lust und Würde; die Befreiung von der Arbeit ist gar zu häufig das erträumte Eden. In vielen Kreisen der Schule sogar trägt man diesem falschen, verwerflichen Streben Rechnung, man sucht das Arbeiten so leicht als möglich zu machen oder es wohl gar aufzuheben, wie die neuerdings erhobene Forderung der Beseitigung der häuslichen Arbeiten und die ablehnende Haltung gegen Arbeitsunterricht und Haushaltungsschulen beweist. Statt dessen sollte man lieber in gerechter Würdigung des unermefslichen Wertes aller Arbeit die rechten Pfade suchen und ebnen, wie man unter Vermeidung der Überbürdung zum fleifsigen Arbeiten erzieht und einsichtsvolle Erkenntnis des Segens und Wertes jeglicher Arbeit weckt.

G e s e g n e t s e i d i e A r b e i t, d r e i m a l g e s e g n e t d i e s a u r e, s c h w e r e, h a r t e A r b e i t! so ruft *William Gannett* aus am Schlusse seiner gedankenreichen und gemütvollen Betrachtung über des Lebens Mühsal;[1]) denn »sie giebt

[1]) »Des Lebens Mühsal ein Segen, und andere Betrachtungen.« Halle a. S., Otto Hendel. Preis 50 Pf.



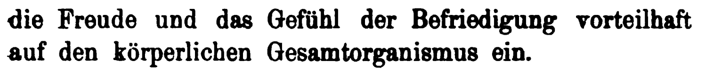
uns die Grundlagen edler Männlichkeit und Weiblichkeit; sie macht uns, wenn wir selbst es nur wollen, zu Künstlern — zu innerlichen Künstlern, was immer unsere Arbeit äufserlich sein mag; sie giebt uns Erfolg in dem einen, was wir thun und ist das Geheimnis aller Bildung.«

Das Streben nach Vollkommenheit ist sicherlich das beste und schönste, was man an einem Menschen finden kann. Woher soll aber ein solches Emporringen, ein anspornendes, erhebendes Gefühl eines Künstlers im kleinen, im weitesten Sinne ein fein ausgeprägtes Pflichtgefühl kommen, wenn man nicht dazu erzieht, solches alles nicht durch Arbeit weckt?

Es sei nun im folgenden zunächst von dem Werte der Arbeit an sich und der Wertschätzung der Menschen je nach ihrer Arbeit, ihrem Berufe die Rede, wobei hie und da Gedanken einer inhaltreichen Arbeit Verwendung finden mögen, die vor einigen Jahren eine österreichische Zeitschrift für Beamte brachte.

Eine der ersten Voraussetzungen des Vollbringens und guten Gelingens der Arbeit, welcher Gattung und Beschaffenheit sie immer sei, ist Freude an derselben. Arbeit bewirkt die entsprechende Umsetzung der Gebilde im Haushalte des menschlichen Körpers und ist für die Erhaltung und das Gedeihen des menschlichen Organismus unentbehrlich, aber erst die Freude an der Arbeit macht die letztere zum Segen für den Menschen.

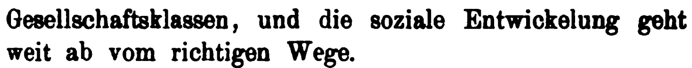
Zu den unerläfslichen Bedingungen der Freude an der Arbeit gehört aber, dafs die Arbeit und mit ihr der Arbeiter die allgemeine Achtung der Menschheit finde und geniefse; Achtung und Ansehen des speziellen Berufes, in dessen Ausübung der Arbeiter sein Brot findet, wirkt wohlthätig auf sein Empfinden und Bewufstsein, läfst ihn die Anstrengungen der Arbeit leichter ertragen, spornt ihn zur Vervollkommnung seiner Leistungen an, hebt sein Sittlichkeitsgefühl, rückt ihm das Verdienstliche seiner Wirksamkeit nahe, macht ihn freier und selbständiger in der Auffassung alles Gegenständlichen und wirkt durch



die Freude und das Gefühl der Befriedigung vorteilhaft auf den körperlichen Gesamtorganismus ein.

In jeder dieser Beziehungen findet sich das Gegenteil ein, wo der Beruf des Arbeitenden der allgemeinen oder einer weitgehenden Miſsachtung begegnet. Das niederdrückende Bewuſstsein, einem gemiedenen oder verachteten Stande anzugehören, wirkt, wenn auch nicht sofort, in üblen Folgen zu Tage tretend, schädigend in dem Einzelnen fort und kommt schlieſslich bei der Gesamtheit in höheren Erkrankungs- und Sterblichkeitsziffern, in Gebrechlichkeit und Unsittlichkeit zur merkbaren Geltung. Es setzt darum ein hohes Maſs von Selbstverleugnung und Seelenstärke voraus, in einem von den herrschenden Klassen miſsachteten oder gar verachteten Berufe zu verharren, selbst dann noch innerhalb dieses Berufes verdienstlich und gedeihlich zu wirken, sich moralisch unversehrt zu erhalten und eine niederdrückende Gemütsstimmung, die so leicht aus der Geringschätzung anderer hervorwächst, von sich fern zu halten. Aber nicht alle besitzen die hierzu nötige Charakterfestigkeit und Willensstärke, sowie das hierzu erforderliche Maſs von Arbeitskraft. Viele müssen die üblen Folgen, die sich an die Geringschätzung oder Miſsachtung ihres Berufes für die Gesundheit und die Lebensfreudigkeit knüpfen, widerstandslos auf sich nehmen, wenn anders nicht der fortgesetzte moralische Druck, unter welchem solche Berufsangehörigen stehen, Stumpfheit und Gleichgiltigkeit erzeugt und jede bessere Empfindung ertötet.

Wenn bei einem Volke ein Stand, in dessen Angehörigen ein hoher Schatz von Bildung, geistiger und moralischer, verkörpert sich findet, von der sog. besseren Gesellschaft ausgeschlossen oder nur notdürftig gelitten ist, aus keiner anderen Ursache, als weil dort die Früchte der Arbeit keine materiell vielverheiſsenden sind, der Lohn nicht glänzend und reichlich fällt und die Erfolge nicht jedermann klar vor Augen liegen, so wirft dies ein trübes Licht auf die Bildung und den Kulturgrad der sog. besseren



Gesellschaftsklassen, und die soziale Entwickelung geht weit ab vom richtigen Wege.

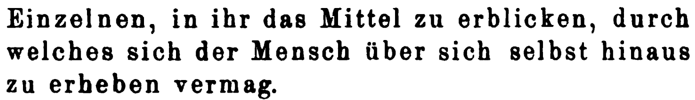
Leider ist es so im gewöhnlichen Leben, dafs fast allgemein der Erfolg zum Mafsstabe der Dinge genommen wird, dafs der Erfolg der Arbeit den Grad der Achtung bestimmt, die Arbeiter und Arbeit geniefsen. Erfolg in diesem Sinne ist aber nichts anderes als der handgreifliche Nutzen, der aus der Arbeit gezogen wird. Wenn Arbeiter und Arbeit allein nach diesem Nutzen beurteilt werden, so kann es leicht stattfinden, dafs eine gewöhnliche, untergeordnete, niedrige Arbeit, und weiterhin vielleicht sogar ein Thun ohne jedwedes moralisches Motiv, den Beifall und die Achtung der Gesellschaft findet, während eine andere, in hohem Grade Nutzen schaffende, der allgemeinen Kultur und Gesittung wesentlich förderliche Arbeit allenthalben der Geringschätzung oder Gleichgiltigkeit begegnet. Wir finden in solchen Fällen nicht selten einen Zustand des Schwankens in der Gesellschaft, der den Wert ganzer Bevölkerungsklassen steigen und sinken läfst. Es kann dann kommen, dafs ungebildete, im natürlichen Gange weit unten stehende Bevölkerungsschichten, wenn nur der gemeine Erfolg auf ihrer Seite ist, in ihrer Bedeutung steigen und auf eine Höhe der Wertschätzung gelangen, die mit ihren moralischen, geistigen und auch beruflichen Eigenschaften unvereinbar ist.

Nichts hält eine Bevölkerungsklasse dem wirklichen geistigen Aufschwung und der sittlichen Vervollkommnung ferner, als wenn eine günstige Gestaltung der Lebensverhältnisse oder vorteilhafte Erwerbsverhältnisse ihr allen Fortschritt als überflüssig vorspiegeln und das allgemeine Urteil, den Erfolg zum Mafsstab nehmend, sie in dieser Auffassung bestärkt.

Es genügt nun und nimmer, dafs das einzelne Individuum Verstand und Eignung zu seinem Berufe im Sinne gewöhnlicher Nützlichkeit besitze, sondern es mufs für eine Gesamterziehung desselben Sorge getragen werden, die alle Kräfte des Geistes und Herzens gleichmäfsig

entwickelt und ihm den Blick und das Verständnis öffnet für alle Vorgänge und Erscheinungen im Leben, sowie auch für deren Ursachen und höhere Beweggründe. Eine Erziehung, die mehr als bisher auch dem Gemüte Recht geschehen, auch dieses zum Worte kommen läfst, mindert die Heftigkeit des Kampfes ums Dasein, weckt das Gefühl der Zusammengehörigkeit und Gegenseitigkeit, macht den Menschen sittlicher, mildert seinen Egoismus und macht ihn vor allem zugänglicher, in der Arbeit nicht blofs das Mittel des Erwerbes und der Ausbeutung anderer zu erblicken, sondern ein Mittel der Veredelung, der Befriedigung, der moralischen Glückseligkeit.

Eine Erziehung, die Geist und Gemüt harmonisch ausbildet, bleibt für alle Zeit, für jede Bevölkerung, für jedes Einzel-Individuum die Hauptsache. Eine gute Erziehung setzt das Zusammenwirken vieler Faktoren voraus. Sie mufs ihren Ausgangspunkt aus der Familie nehmen und durch die Schule Pflege und Fortbildung finden; aber nicht die Familie und nicht die Schule sind die einzigen Bildungs- und Erziehungsstätten, das ganze Leben oder doch der gröfste Teil der Lebenszeit des Einzelnen hat an der Erziehung Anteil. Die Schule also ausschliefslich verantwortlich machen für Schwächen und Fehler des Einzelnen oder der Gesamtheit oder auf anderer Seite sie allein preisen und anrufen als Allheilmittel, heifst in beiden Fällen den wahren Einflufs der einschlägigen Kulturfaktoren verkennen. Daher sind die Aufgaben des Staates damit nicht erschöpft, dem Volke Schulen, und seien es durchweg gute, gegeben zu haben, sondern in allen Einrichtungen und Veranstaltungen mufs sich Fürsorge für die Erziehung des Volkes aussprechen; es mufs darin Platz gegeben sein für die Entwickelung alles dessen, wessen ein Volk bedarf, um zu gesunden und zu richtigen Begriffen und Ansichten über das Wesen der Dinge zu gelangen, um insbesondere in der Arbeit einen sittlichen Faktor, in ihren geistigen und moralischen Errungenschaften den Mafsstab für den Wert des



Einzelnen, in ihr das Mittel zu erblicken, durch welches sich der Mensch über sich selbst hinaus zu erheben vermag.

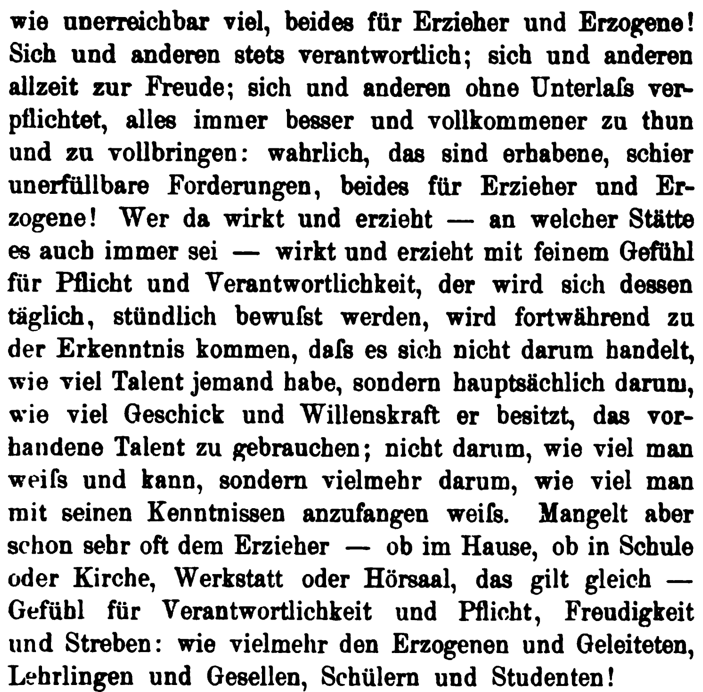
Das ist ein erhabenes Ziel! Aber nicht ein Ziel in der Schule zu erreichen: das ist ein Lebensziel oder eigentlich Ziel und Zweck alles Lebens! Was kann dazu die Schule thun, die zudem noch wenig für solche Aufgaben scheint organisiert zu sein? Gewifs sehr wenig! Alle Bücherweisheit — und sei sie auf Gymnasium und Universität erworben — um derentwillen wir zur Schule gehen und die wir gemeinhin unsere »Erziehung« nennen. giebt uns schliefslich doch nichts weiter als die Gelegenheit, die unentbehrlichen Grundlagen der Erziehung oder Bildung erst zu erwerben — mühvoll zu erwerben in der Arbeit und Sorge des Berufs.

Noch mehr zurückkehrend aus der Weite und Höhe unseres soziologischen Exkurses, läfst sich jenes erhabene Lebensziel in der That in recht einfache Lebensregeln zusammenfassen: Ordnung, Fleifs, Geduld, Redlichkeit! Sagen diese vier Worte nicht genug, nicht alles? Schärfen sie uns nicht ein, was du und ich üben müssen, um unsere Mark auf die Sparkasse bringen zu können; um das Schulgeld für unsere Kinder zu bezahlen; um Acker und Werkstatt und Schreibwerk in gedeihlichem Zustande, das Haus sauber und die Kleinen nett und ordentlich zu halten? Oder, um *Gannett* in seinem höchst empfehlenswerten Büchlein reden zu lassen: »Alle Grundlagen, auf denen sich die Kultur aufbaut, ohne welche eine des Erstrebens werte Kultur überhaupt nicht möglich ist, verdanken wir der Arbeit. Solche sind z. B. — und was für Dinge wären uns vertrauter — die Fähigkeiten des Fleifses und der Aufmerksamkeit; die Pünktlichkeit im Anfangen einer Arbeit; die methodische und achtsame Förderung des unternommenen Werkes; Beharrlichkeit; Mut gegenüber allen Hindernissen; Heiterkeit trotz drückender Lasten; Selbstbeherrschung; Selbstverleugnung und Mäfsigung. Dies sind die Grundbedingungen, die fundamentalen Tu-

genden. Wir haben diese Dinge schon früher nennen hören. Als wir noch klein waren, liebte es unsere Mutter, ein Lied davon zu singen und der Vater pflegte mit Nachdruck einzustimmen; auch bezog sich der Lehrer in der Schule und der Pastor in der Kirche öfters darauf, und unser Lehrherr meinte dasselbe. — Ja, sie alle meinten dasselbe: es sind eben die Grundtugenden! Lesen, Schreiben und Rechnen sind gewifs sehr nützlich, aber die Grundtugenden sind für die Menschen noch nützlicher; sie sind mehr wert als alles Latein, Griechisch, Französisch; als Musik, Kunstgeschichte, Malen, Blumenmachen und Gebirge-Bereisen zusammengenommen. Diese letzteren sind nur ein Schmuck des Lebens; selbst Lesen und Schreiben sind nur Annehmlichkeiten; aber jene anderen Dinge sind unumgänglich notwendig! Sie machen unsere innerlich gefestigte Kraft und gleichzeitig die uns bewegende Triebfeder aus, welches Los immer das unsrige sei, ob Reichtum oder Armut, Stadt oder Land, Bücherladen oder Werkstatt — jene Tugenden bilden den festen Kern unseres Wesens.«

Die grofse Frage ist nun aber: Wie gelangen wir zu jenen Tugenden? Einfach dadurch, dafs wir dazu erzogen werden! Wer aber erzieht dazu? Wiederum sehr einfach: das Haus, die Schule, die Kirche, die Werkstatt, der Lehrsaal und — *last not least* der eigene Beruf! Wirklich auch der Beruf? Und so hintennach? Nun ja, weil er eben Ziel und Ende jeglichen Strebens ist! Das soll aber nicht heifsen, dafs wir am Ende wären mit unserem Streben, wenn wir einen Beruf haben — bei sehr vielen ist's ohnehin der Fall — im Gegenteil: mit ihm und durch ihn fängt unsere Erziehung eigentlich erst an!

Und um noch mehr Ernst und Schwierigkeit in die gerühmte Einfachheit zu bringen, so sei gesagt: Alle Erziehung mufs es darauf absehen, von Jugend auf Pflichtgefühl und Verantwortlichkeit und ein ernstes, sich erhebendes Streben nach Vollkommenheit den Gemütern einzupflanzen. Das ist wieder wenig, und doch wie viel,

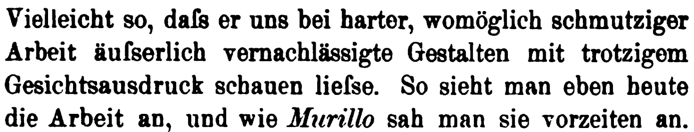


wie unerreichbar viel, beides für Erzieher und Erzogene! Sich und anderen stets verantwortlich; sich und anderen allzeit zur Freude; sich und anderen ohne Unterlafs verpflichtet, alles immer besser und vollkommener zu thun und zu vollbringen: wahrlich, das sind erhabene, schier unerfüllbare Forderungen, beides für Erzieher und Erzogene! Wer da wirkt und erzieht — an welcher Stätte es auch immer sei — wirkt und erzieht mit feinem Gefühl für Pflicht und Verantwortlichkeit, der wird sich dessen täglich, stündlich bewufst werden, wird fortwährend zu der Erkenntnis kommen, dafs es sich nicht darum handelt, wie viel Talent jemand habe, sondern hauptsächlich darum, wie viel Geschick und Willenskraft er besitzt, das vorhandene Talent zu gebrauchen; nicht darum, wie viel man weifs und kann, sondern vielmehr darum, wie viel man mit seinen Kenntnissen anzufangen weifs. Mangelt aber schon sehr oft dem Erzieher — ob im Hause, ob in Schule oder Kirche, Werkstatt oder Hörsaal, das gilt gleich — Gefühl für Verantwortlichkeit und Pflicht, Freudigkeit und Streben: wie vielmehr den Erzogenen und Geleiteten, Lehrlingen und Gesellen, Schülern und Studenten!

Da nun aber vor allem von dem Berufe und seiner Erzieherarbeit an uns die Rede sein soll, so sei im folgenden hervorgehoben, wie jeder in ihm und durch ihn sich selbst erziehen mufs, um jene festen Grundlagen zu erlangen oder auch nur, um Erfolg im Leben zu haben. Das ist nun wieder sehr einfach und leicht gesagt: Wir müssen eben in unserer alltäglichen Arbeit Künstler sein! Nicht wahr, doch sehr einfach! »Verstehest du aber auch, was du liesest?« möchte ich da versucht sein mit Philippus zu fragen. Und wenn du bescheidentlich mit dem Kämmerer — du bist zwar nicht wie der aus Afrika — sprechen solltest: »Wie kann ich, wenn mich nicht jemand dazu anleitet?« — nun, dann sei's gewagt und erlaubt, um vor dir nicht als ein anderer zu erscheinen, hinwiederum den hierin allzeit getreuen Mister *Gannett* heranzuziehen — Philippus hatte ja auch seine Gewährs-

männer — und ihn also reden zu lassen: »Künstler, jawohl! nicht Handwerker! Der Unterschied zwischen beiden ist dieser: Ein Künstler ist derjenige, welcher sich bestrebt, sein Werk vollkommen zu machen, während dem Handwerker nur daran liegt, damit fertig zu werden. Der Künstler möchte allerdings auch sein Werk ‚fertig‘ machen; aber bei ihm heifst es: ‚Ich will die Aufgabe vollenden, die Gott mir gegeben hat!‘ Nicht die Gröfse unserer Arbeit, sondern der Grad der Vollkommenheit, welchen wir ihr verleihen, reiht uns in die edle Brüderschaft der Künstler ein. ‚Meine Wirklichkeit ist nicht mein Ideal!‘ — ist eine solche Klage berechtigt? Eines habe ich wenigstens in meiner Macht: Kann ich mein Ideal nicht verwirklichen, so kann ich doch meine Wirklichkeit idealisieren! Auf welche Weise? Indem ich versuche, darin vollkommen zu sein! Wenn ich nur ein Tropfen in einem Regenschauer bin, so will ich wenigstens ein vollkommener Tropfen sein; bin ich nur ein Blatt in dem Laube des Sommers, so will ich wenigstens ein tadelloses Blatt sein! Das ‚ewige Einerlei‘, was meine Aufgabe bildet — statt über seine Niedrigkeit und Mühseligkeit zu klagen, will ich es adeln durch die höchste Treue, die mir möglich ist.«

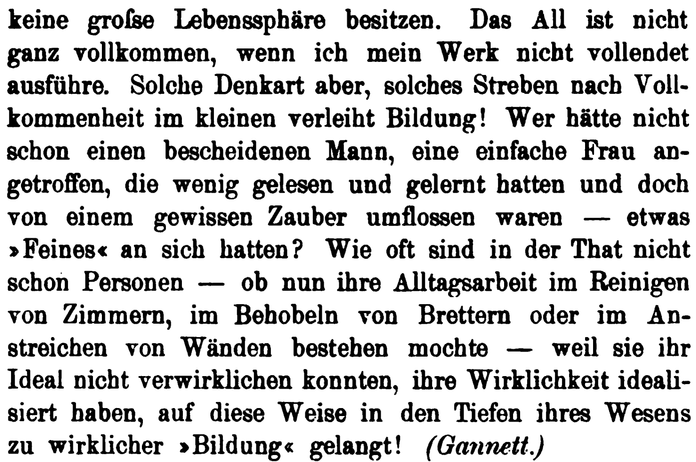
Es giebt ein Gemälde von *Murillo,* das man das Hohe Lied der Arbeit nennen könnte. Darauf erblicken wir das Innere einer Klosterküche; aber diejenigen, die darin ihre Arbeit verrichten, sind nicht Sterbliche in alten Kleidern, sondern schöne Engel mit weifsen Flügeln. »Und wie der Maler es auf seiner Leinwand darstellt, sind sie alle so thätig und arbeiten mit solcher Lust und veredeln ihre Arbeit dadurch in solchem Mafse, dafs wir ganz vergessen, dafs Pfannen nur eben Pfannen, und Töpfe Töpfe sind, und dafs wir nur noch an die Engel denken und daran, wie schön die Küchenarbeit und alle Arbeit ist, d. h. wenn sie nach Engelsart verrichtet wird.« Nebenbei vergegenwärtige man sich einmal, wie heutzutage wohl ein sog. Künstler diese Aufgabe lösen würde?



Vielleicht so, dafs er uns bei harter, womöglich schmutziger Arbeit äufserlich vernachlässigte Gestalten mit trotzigem Gesichtsausdruck schauen liefse. So sieht man eben heute die Arbeit an, und wie *Murillo* sah man sie vorzeiten an.

Und lassen wir einen Künstler aus früherer Zeit reden, so hören wir auch anderes, als wir heutigentages von der Arbeit reden hören. So sprach *Michel Angelo:* »Nichts macht die Seele so rein, so religiös, als die Bemühung, etwas Vollkommenes zu schaffen; denn Gott ist die Vollkommenheit, und wer danach strebt, trachtet nach der Gottähnlichkeit. Die wahre Malerei ist nur ein Bild der göttlichen Vollkommenheit — ein Schatten von dem Pinsel, mit welchem der Schöpfer malt, eine Melodie, ein Streben nach der vollkommenen Harmonie.« Die grofsen Tonkünstler, die grofsen Meister in allem, was wir Kunst nennen, würden *Michel Angelo* beipflichten; er kennzeichnet das wahre Wesen des Künstlers. Aber was für das hohe Gebiet der Kunst, was für Männer mit grofsem Namen gilt, das gilt auch für alle Berufsarten und alle Volksklassen, für die Malkunst nicht mehr als für das Schuhmacherhandwerk. *William Gannett* fragte einmal einen Schuhmacher, wie viel Zeit man wohl bedürfe, um ein guter Schuster zu werden. Er antwortete: »Sechs Jahre und dann mufs man reisen.« Jener Schuhmacher hatte eine Künstlerseele. Er erzählte darauf diese Geschichte einem Fremden, und derselbe richtete an seinen Schuhmacher die gleiche Frage: »Wie viel Zeit braucht man, um ein guter Schuster zu werden?« »Das ganze Leben, Herr!« lautete die Antwort. Der Mann war noch mehr wert — ein wahrer Michel Angelo von einem Schuhmacher!

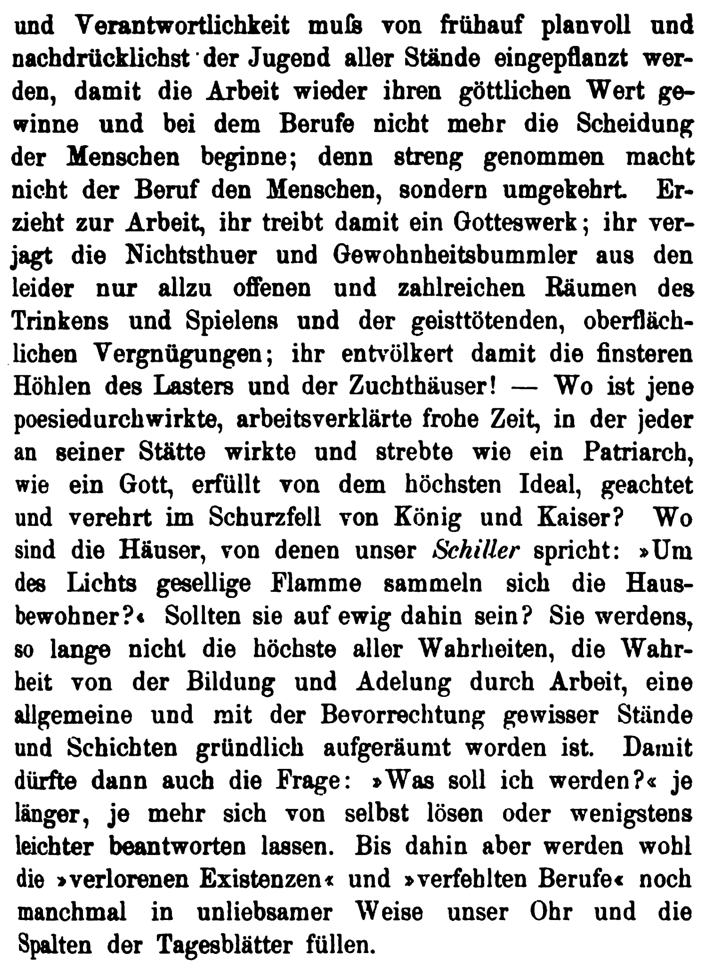
Wer im kleinen nach der Vollkommenheit strebt, versucht das Kleine heilig zu machen. »Die kleinste Strafsenpfütze erhält ihr Wasser vom Himmel und ihren Glanz von der Sonne und kann die Sterne ebenso gut widerspiegeln, wie es der gewaltige Ozean thut.« Das ist eine königliche Wahrheit, die auch die glauben müssen, die



keine grofse Lebenssphäre besitzen. Das All ist nicht ganz vollkommen, wenn ich mein Werk nicht vollendet ausführe. Solche Denkart aber, solches Streben nach Vollkommenheit im kleinen verleiht Bildung! Wer hätte nicht schon einen bescheidenen Mann, eine einfache Frau angetroffen, die wenig gelesen und gelernt hatten und doch von einem gewissen Zauber umflossen waren — etwas »Feines« an sich hatten? Wie oft sind in der That nicht schon Personen — ob nun ihre Alltagsarbeit im Reinigen von Zimmern, im Behobeln von Brettern oder im Anstreichen von Wänden bestehen mochte — weil sie ihr Ideal nicht verwirklichen konnten, ihre Wirklichkeit idealisiert haben, auf diese Weise in den Tiefen ihres Wesens zu wirklicher »Bildung« gelangt! *(Gannett.)*

So ist denn mehr als alle Bücher und aller Unterricht, mehr als all die besonderen Gelegenheiten, die mir zu meiner sog. »Erziehung« dienen, der Zwang und Druck der Alltagsarbeit mein grofser Lehrmeister. »Meine Alltagsarbeit ist es, die mich hauptsächlich bildet und erzieht.« Darum sind auch die Müfsiggänger und Faulenzer, die armen und die reichen, keineswegs zu beneiden. Beiden aber fehlt die rechte Erziehung zur Arbeit, welcher Mangel bei den mit Reichtümern Gesegneten fast als ein Fluch unserer Tage angesehen werden mufs; denn es erfordert mehr Bildung, Redlichkeit und Gerechtigkeit, Reichtümer wohl anzuwenden, als die gesunde Einschränkung eines gerade zum Lebensunterhalt ausreichenden Einkommens zu ertragen. Überhaupt gilt der Satz: Je höher wir im Berufe stehen, je höher unsere Ideale sind, desto gröfser ist unsere Verantwortlichkeit, um so stärker müssen die Tugenden und Grundsätze wahrer Menschlichkeit in uns gefestigt sein. Der sittliche und intellektuelle Defekt der sog. besseren Gesellschaft wälzt sich lawinengleich in die unteren Schichten und reifst alles Gute und Edle in den Abgrund hinab.

So mufs also Ernst gemacht werden mit der Erziehung zur Arbeit, unten wie oben. Arbeitsfreudigkeit, Pflicht

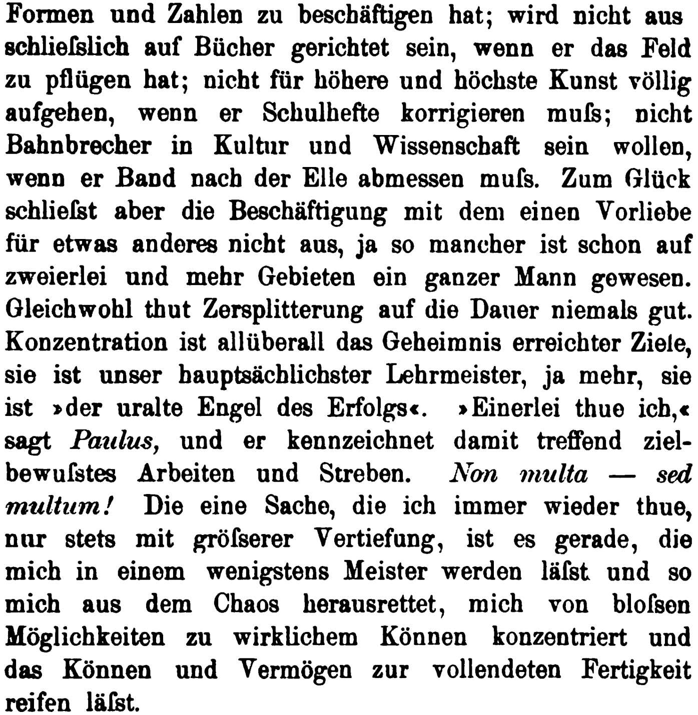


und Verantwortlichkeit mufs von frühauf planvoll und nachdrücklichst der Jugend aller Stände eingepflanzt werden, damit die Arbeit wieder ihren göttlichen Wert gewinne und bei dem Berufe nicht mehr die Scheidung der Menschen beginne; denn streng genommen macht nicht der Beruf den Menschen, sondern umgekehrt. Erzieht zur Arbeit, ihr treibt damit ein Gotteswerk; ihr verjagt die Nichtsthuer und Gewohnheitsbummler aus den leider nur allzu offenen und zahlreichen Räumen des Trinkens und Spielens und der geisttötenden, oberflächlichen Vergnügungen; ihr entvölkert damit die finsteren Höhlen des Lasters und der Zuchthäuser! — Wo ist jene poesiedurchwirkte, arbeitsverklärte frohe Zeit, in der jeder an seiner Stätte wirkte und strebte wie ein Patriarch, wie ein Gott, erfüllt von dem höchsten Ideal, geachtet und verehrt im Schurzfell von König und Kaiser? Wo sind die Häuser, von denen unser *Schiller* spricht: »Um des Lichts gesellige Flamme sammeln sich die Hausbewohner?« Sollten sie auf ewig dahin sein? Sie werdens, so lange nicht die höchste aller Wahrheiten, die Wahrheit von der Bildung und Adelung durch Arbeit, eine allgemeine und mit der Bevorrechtung gewisser Stände und Schichten gründlich aufgeräumt worden ist. Damit dürfte dann auch die Frage: »Was soll ich werden?« je länger, je mehr sich von selbst lösen oder wenigstens leichter beantworten lassen. Bis dahin aber werden wohl die »verlorenen Existenzen« und »verfehlten Berufe« noch manchmal in unliebsamer Weise unser Ohr und die Spalten der Tagesblätter füllen.

Überall in der bürgerlichen Gesellschaft befinden sich Existenzen, die an einer verfehlten Berufswahl zeitlebens zu leiden haben, die nie von dem Gefühle innerer Befriedigung, naturgemäfser Daseinsbestimmung erwärmt und gehoben werden. »Das Leben so manchen Mädchens — besonders wenn es die Tochter eines reichen Mannes ist — stellt eine Tragödie der Ziellosigkeit dar. Gesellschaftliche Rücksichten und der Mangel an wirklichen

Idealen und richtiger Erziehung haben sie zur Zersplitterung ihrer Kräfte verurteilt. Bei den Brüdern liegt die Schuld mehr auf deren eigener Seite.«

In der Regel erfolgt bei Kindern die Wahl eines Berufes nicht aus eigener Entschliefsung, für viele treffen Eltern oder sonstige Erzieher die Wahl und das oft schon zu einer Zeit — wie es ja nun einmal leider die sozialen Verhältnisse erfordern — wo Neigung und Befähigung noch nach keiner bestimmten Richtung Ausdruck gefunden haben. Und so sind Mifsgriffe nur zu leicht gethan. Entdeckt nun aber ja der für einen Beruf Erkorene früher oder später in sich Fähigkeiten, scharf ausgeprägte Eignung für etwas anderes, so ist damit der Wechsel, wie es wohl das beste wäre, noch lange nicht vollzogen; entweder bleibt er, dann hat er, wenn ihm anders Willenskraft und Heiterkeit des Wesens fehlen, Unfrieden mit sich selbst und dauernd Zwiespalt; oder er geht und wählt anders, dann hat er Zerwürfnis und Verfeindung mit seinen Erziehern zu gewärtigen, wenn er anders nicht ihren Widerstand durch eklatante Beweise seiner Begabung zu brechen oder durch harte Prüfungen und Entbehrungen die verletzte Eitelkeit schliefslich zu versöhnen vermag. Unvermeidlich wird der Wechsel des Berufs — wir denken hierbei natürlich nur an einen solchen in jungen Jahren, nicht an die durch soziale Umgestaltung gebotenen — wohl niemals werden, aber er wird auch dann immer etwas von einem Wagnis an sich haben, sofern die Begabung nicht für jedermann in die Augen springend erscheint oder die pekuniären Mittel das Lebensschiff auch dem preisgegebenen Sturme zu entreifsen oder hindurchzubringen vermögen. — Rechte Erziehung und Erzieherweisheit werden einzig und allein vor Mifsgriffen bewahren können. Der wirklich erzogene Mensch wird nie und nirgends unglücklich sein und werden, er wird überall seine Ideale zu verwirklichen suchen und treu seine Pflichten erfüllen; er wird beispielsweise nicht für Natur und wer weifs was sonst schwärmen, wenn er sich mit



Formen und Zahlen zu beschäftigen hat; wird nicht ausschliefslich auf Bücher gerichtet sein, wenn er das Feld zu pflügen hat; nicht für höhere und höchste Kunst völlig aufgehen, wenn er Schulhefte korrigieren mufs; nicht Bahnbrecher in Kultur und Wissenschaft sein wollen, wenn er Band nach der Elle abmessen mufs. Zum Glück schliefst aber die Beschäftigung mit dem einen Vorliebe für etwas anderes nicht aus, ja so mancher ist schon auf zweierlei und mehr Gebieten ein ganzer Mann gewesen. Gleichwohl thut Zersplitterung auf die Dauer niemals gut. Konzentration ist allüberall das Geheimnis erreichter Ziele, sie ist unser hauptsächlichster Lehrmeister, ja mehr, sie ist »der uralte Engel des Erfolgs«. »Einerlei thue ich,« sagt *Paulus,* und er kennzeichnet damit treffend zielbewufstes Arbeiten und Streben. *Non multa — sed multum!* Die eine Sache, die ich immer wieder thue, nur stets mit gröfserer Vertiefung, ist es gerade, die mich in einem wenigstens Meister werden läfst und so mich aus dem Chaos herausrettet, mich von blofsen Möglichkeiten zu wirklichem Können konzentriert und das Können und Vermögen zur vollendeten Fertigkeit reifen läfst.

Rechte Erzieherweisheit wird vor allem auf Konzentrierung aller Gedanken und Kräfte ihr Absehen richten müssen, wird zu jeder Zeit mit Ernst und Liebe alle Sinne des Zöglings für e i n e s stets anzuspannen und zu erwärmen suchen, um Zerstreutheit und Zersplitterung zuletzt unmöglich zu machen. Auf diese Weise wird auch die widerwärtige Sucht nach allzeitigem Neuen ertötet und eine erquickende Ruhe des Verweilens und Vertiefens und eine Freudigkeit des Schaffens hervorgerufen werden, die Herz und Geist frisch und gesund erhält. Alles das aber ist in jedem Berufe, bei jeder Arbeit unschätzbar und unbedingt erforderlich.

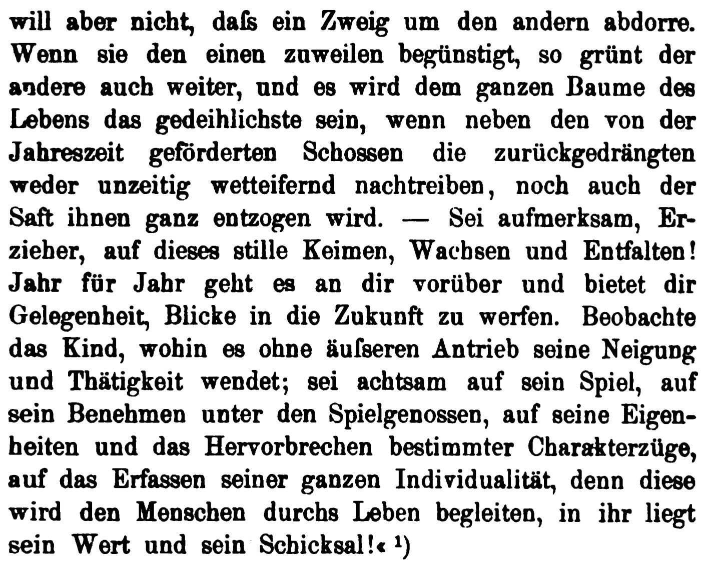
Auf diese allgemeinen Tugenden hat jeder Erzieher in erster Linie zu achten, sodann aber auch, wohin die ganze Individualität des Zöglings neigt. Eltern und Lehrer

im Bunde sollten nach Neigung und Thätigkeit des Kindes, nach ausgeprägten Charakterzügen die Wahl des Berufes treffen; beide vereint würden in vielen Fällen klar und scharf abzuwägen wissen zwischen Wert und Eignung. Indes fehlt es hierin gar noch sehr an Verständnis und Einsicht; aufserdem ist auch ein solches Zusammengehen von Schule und Haus unter den jetzigen unnormalen Verhältnissen schwierig, oft sogar unmöglich. Angestrebt, ernstlich herbeigeführt sollte es jedoch gerade hierin werden, denn Lebenslust und Lebensglück, ja das ganze öffentliche Wohl hängt davon ab.

Wem also Leitung und Erziehung einer Menschenseele obliegt, beobachte früh dessen allmähliche Entwickelung. Sie ist in der Natur keineswegs ganz ohne Beispiel, sie geht parallel derjenigen der Pflanze, wie wir dieselbe in *Goethes* Metamorphose der Pflanze vom ersten Keime an aufwachsen und ihrer Bestimmung entgegenstreben sehen:

»Werdend betrachte sie nun, wie nach und nach sich die Pflanze,
stufenweise geführt, bildet zu Blüten und Frucht.
Aus dem Samen entwickelt sie sich, sobald ihn der Erde
stille befruchtender Schofs hold in das Leben entläfst,
und dem Reize des Lichts, des heiligen, ewig bewegten,
gleich den zartesten Bau keimender Blätter empfiehlt.
Einfach schlief in dem Samen die Kraft; ein beginnendes Vorbild
lag, verschlossen in sich, unter die Hülle gebeugt,
Blatt und Wurzel und Keim, nur halb geformet und farblos;
trocken erhält so der Kern ruhiges Leben bewahrt,
quillet strebend empor, sich milder Feuchte vertrauend,
und erhebt sich sogleich aus der umgebenden Nacht.
Aber einfach bleibt die Gestalt der ersten Erscheinung;
und so bezeichnet sich auch unter den Pflanzen das Kind.
Gleich darauf ein folgender Trieb, sich erhebend, erneuet,
Knoten auf Knoten getürmt, immer das erste Glied;
zwar nicht immer das gleiche, denn mannigfaltiger zeugt sich,
ausgebildet, du siehst's, immer das folgende Blatt,
ausgedehnter, gekerbter, getrennter in Spitzen und Teile,
die verwachsen vorher ruhten im untern Organ.«

»Die Natur treibt im Menschen die verschiedenen Zweige seiner Entwickelung in periodischer Folge. Sie

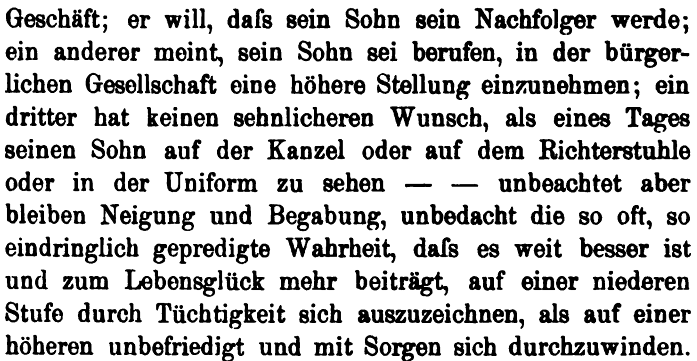


will aber nicht, dafs ein Zweig um den andern abdorre. Wenn sie den einen zuweilen begünstigt, so grünt der andere auch weiter, und es wird dem ganzen Baume des Lebens das gedeihlichste sein, wenn neben den von der Jahreszeit geförderten Schossen die zurückgedrängten weder unzeitig wetteifernd nachtreiben, noch auch der Saft ihnen ganz entzogen wird. — Sei aufmerksam, Erzieher, auf dieses stille Keimen, Wachsen und Entfalten! Jahr für Jahr geht es an dir vorüber und bietet dir Gelegenheit, Blicke in die Zukunft zu werfen. Beobachte das Kind, wohin es ohne äufseren Antrieb seine Neigung und Thätigkeit wendet; sei achtsam auf sein Spiel, auf sein Benehmen unter den Spielgenossen, auf seine Eigenheiten und das Hervorbrechen bestimmter Charakterzüge, auf das Erfassen seiner ganzen Individualität, denn diese wird den Menschen durchs Leben begleiten, in ihr liegt sein Wert und sein Schicksal!« [1])

Aus den Andeutungen der Kindheit, aus den gegebenen Vorzeichen bei Spiel und Arbeit wird der Erzieher seine Ansicht schöpfen, wenn es zur Frage der Berufswahl des heranwachsenden Jünglings kommt. Auf die Begabung, auf die sittlichen Eigenschaften, auf den kundgewordenen Trieb der Natur wird das meiste Gewicht zu legen sein. »Auf die vorhandene Begabung mufs das kräftige Berufsreis gepfropft werden.« Keinen Zwang gegen die psychologischen und natürlichen Gesetze! Das ist der Hauptgrundsatz bei der Erwählung und Bestimmung des Berufs; und: Keine selbstsüchtige Ausbeutung vereinzelter, sondern liebevolle Weckung und Emporbildung aller vorhandenen Kräfte im werdenden Menschen! wird Ziel und Zweck jeglicher Berufsbildung sein und werden müssen. Hierin mangelt's noch sehr, nicht minder aber auch in dem ersteren. Die bedauernswertesten Mifsgriffe begegnen einem da; die Neigung kommt oft gar nicht in Betracht. Der eine hat ein gut gegründetes

---

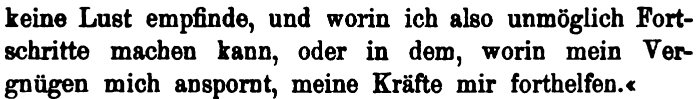
[1]) *P. Benedicter*, Berufswahl.



Geschäft; er will, dafs sein Sohn sein Nachfolger werde; ein anderer meint, sein Sohn sei berufen, in der bürgerlichen Gesellschaft eine höhere Stellung einzunehmen; ein dritter hat keinen sehnlicheren Wunsch, als eines Tages seinen Sohn auf der Kanzel oder auf dem Richterstuhle oder in der Uniform zu sehen — — unbeachtet aber bleiben Neigung und Begabung, unbedacht die so oft, so eindringlich gepredigte Wahrheit, dafs es weit besser ist und zum Lebensglück mehr beiträgt, auf einer niederen Stufe durch Tüchtigkeit sich auszuzeichnen, als auf einer höheren unbefriedigt und mit Sorgen sich durchzuwinden.

Nicht ohne Grund wird jedoch in der Unausgeglichenheit unserer Zeit bei der Berufswahl von Erziehern die Erwerbsfähigkeit, der Ertrag ins Auge gefafst, zuweilen aber nicht am rechten Orte, in der rechten Weise, sei es aus Befangenheit oder aus Mangel an Umsicht und Weite des Blickes. Solange eben, wie oben des weiteren ausgeführt wurde, die verschiedene Arbeit verschieden gewertet wird und mancher Beruf in seiner wahren Wirkung und Bedeutung verkannt, ja geradezu geächtet bleibt, solange wird auch die Vorliebe für sozialisch geaichte Arbeit und die Erwählung bestimmter Berufe als nicht ganz ungerechtfertigt gelten dürfen — gleichwohl ist solche Denkart nicht besonders hoch zu schätzen.

Hören wir zum Schlusse, wie *Jean Paul* darüber denkt: »Das studieren, was man nicht liebt, heifst mit dem Ekel, der Langeweile und dem Überdrusse kämpfen, um ein Gut zu erhalten, das man nicht begehrt; es heifst, die Kräfte, die sich zu etwas anderem geschaffen fühlen, umsonst an eine Sache verschwenden, wo man nicht weiter kommt, und sie den Sachen entziehen, in denen man keine Fortschritte machen würde. — ‚Aber eben dadurch verdienst du dein Brot,‘ dies ist der elende Einwurf, der dagegen gemacht werden kann. Ich wüfste keine Sache in der Welt, durch die man sich nicht Brot erwerben könnte. Auch weifs ich nicht, ob ich in dem mein Brot erwerben werde, wozu ich keine Kräfte fühle,



keine Lust empfinde, und worin ich also unmöglich Fortschritte machen kann, oder in dem, worin mein Vergnügen mich anspornt, meine Kräfte mir forthelfen.«

Und nun sei noch zum Zwecke der Illustrierung der angedeuteten Gedanken und der weiteren Kennzeichnung unseres Standpunktes ein Tagebuchblatt mitgeteilt, wie es vor mehreren Jahren als Niederschlag eines längeren Verkehrs mit einem Gliede aus der grofsen Zunft der »verfehlten Berufe« niedergeschrieben wurde: N. hat uns heute wieder einmal ein glühendes Bild von der Niedertracht und der Nichtswürdigkeit der Menschen in den grellsten Farben gemalt, nur schade, dafs er, da ihm die Bekanntschaft mit den menschlichen Vorzügen und Schwächen nicht mangelt, seine gediegene Kraft der Menschheit nicht darreicht und sie zu ihrem Heile mit führen hilft! Wer, wie er, weifs, wie es sein soll und nichts anderes thut, um dieses Ideal zu erreichen, als spötteln und höhnen, ist kein brauchbares Glied der menschlichen Gesellschaft. Und Redensarten, wie »Ihr seid —, Eure Sache — etc.« sind einerseits ein Zeichen eigener Unvollkommenheit (Mangel wahrer Duldung), andererseits ein Zeichen der Verachtung der Menschen und der Selbstvergötterung. Ich erinnere mich eines Wortes aus *Schillers* »Menschenfeind«: »Nur der kann die Menschen hassen, der sich selbst verachtet oder sich selbst vergöttert.« Und das letztere allein ist's! N., der Mensch, wie er ist in seiner Ganzheit und Halbheit, ist das Produkt widerwärtiger Verhältnisse, aus denen nicht der N. hervorgegangen ist, der er sein möchte: eine von allen bewunderte und angestaunte Gröfse! Wer in einer Lebenslage, Berufsart nicht Befriedigung findet, hat sicher in sich Fähigkeiten entdeckt, deren gröfstmögliche Entfaltung und Ausbildung ihm die Aussicht auf Achtung und Anerkennung bei vielen, vielleicht auch bei allen, also gleifsende Berühmtheit, eröffnet. Eine Vernichtung seiner Hoffnungen darf ihn aber nicht zum Menschenverächter machen, denn nicht die Menschen, er selbst hat Schuld daran, weil er ent-

weder zu feige war, Hindernisse, die sich ihm hemmend entgegenstellten, hinwegzuräumen, oder weil er zu bequem war, ein gutes Dasein in die Schanze zu schlagen zur Erringung eines besseren, mit einem Worte: weil er kein Mann war!



Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.





Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

104. Heft.

Das Sprechen in der Schule.

Von

H. Wittmann,

Schuldirektor in Saalfeld.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1898.

Preis 20 Pf.

Das

Sprechen in der Schule.

Von

H. Wittmann,
Schuldirektor in Saalfeld.

Pädagogisches Magazin. Heft 104.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1898.



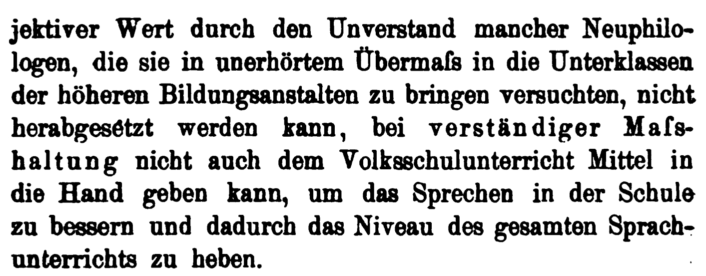
Auf dem Gebiet des fremdsprachlichen Unterrichts hat sich im Laufe des letzten Jahrzehnts eine Reformbewegung geltend gemacht, die schon wegen einer gewissen Parallelität mit der methodologischen Entwickelung unseres muttersprachlichen Unterrichts auch das Interesse unserer Volksschulpädagogik beanspruchen darf. Es handelt sich um die Reaktion gegen den grammatisierenden Unterricht und man geht wohl nicht fehl, wenn man *Jacotot* als den geistigen Vater dieser in verschiedenen europäischen Kulturstaaten etwa gleichzeitig auftretenden Richtung ansieht. Die Engländer: *Sweet* »Elementarbuch« und *Sayce* »*How to learn a language*«, 1879; die Deutschen: *Vietor (Quousquetandem)* »Schriftlehre oder Sprachlehre« und der geniale, leider zu früh verstorbene *Felix Franke* »Praktische Spracherlernung«, 1884; der Franzose *Passy* »*Français parlé*«, 1885, sowie der Schwede *Storm* »Französische Sprechübungen«, 1887 sind die ersten Vorkämpfer gewesen, deren wertvolle Geistesarbeit in einer wahren Flut von reformlustigen, zum Teil weit über das Ziel hinausgehenden Programm- und Streitschriften, Lehr- und Lesebüchern dem Gebrauche der höheren Unterrichtsanstalten dienstbar gemacht werden sollte. Unter den zahlreichen Namen: *Dörr, Beyer, Hornemann, Mangold* und *Coste, Kühn, Klinghardt, Bierbaum, Striehn* etc. sei besonders Dr. *W. Münch* hervorgehoben, der in jener ersten Sturm- und Drangperiode in ruhiger Sprache und mit klarem Blick den edlen Kern der neuen Bestrebungen aufwies und auch im weiteren Verlauf der Bewegung vor unzweckmäßigen Übertreibungen warnte.

1*

Ihren unmittelbaren Anstofs verdankt die Reform unzweifelhaft den bedeutenden Fortschritten, welche die Phonetik in den letzten Jahrzehnten gemacht hat. In ihren Nachweisungen über die Entstehung und Bildung der Laute, über Klang, Dauer, Stärke und Höhe derselben, über den als allein richtig geltenden Sprachgebrauch etc. bietet sie vieles, was zur Klärung methodischer Überlegungen, event. auch zu neuen Wegen hinleiten kann. Phonetik und praktische Vortragskunst stützen sich gegenseitig, und wenn auch die Wege und Ziele derselben, sowohl der ersteren, wenn sie mit erleuchtetem Spiegel die Mundhöhle beobachtet, als auch der letzteren, wenn sie in einem Stimmumfang von $1^1/_2$ Oktaven ein litterarisches Meisterwerk zum Vortrag bringt, weit abliegen von dem Gebiet der Volksschule, so können sie doch der Aufweisung eines Extrems dienen, insofern es nämlich thatsächlich als ein Äufserstes angesehen werden mufs, wenn bei einem deklamatorischen Vortrag die Stimme in einem Intervall von $1^1/_2$ Oktaven sich bewegt.

Ein anderes Extrem liegt aber gewifs auch dann vor, wenn in den Volksschul-Oberklassen bei der Lektüre z. B. des Liedes von der Glocke die Stimmen der Kinder zum Teil immer in derselben Tonlage, im besseren Falle in einer Sekunde, im besten Falle in einer Terz sich bewegt, — wenn es ferner den Anschein gewinnt, als wären hohe Töne in den Kehlen der Kinder überhaupt nicht vorhanden und wenn schliefslich die Bemühungen, nach Seite der Stärke oder Modulation eine Besserung herbeizuführen, auch bei ausgezeichnetem Lehrerbeispiel auf die gröfsten Hindernisse, insbesondere auf grofse Zähigkeit im Festhalten an der alten Monotonie stofsen.

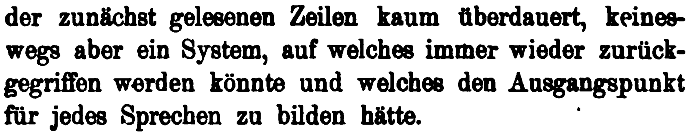
Diese und andere Wahrnehmungen müssen folgerichtig zu der Überzeugung führen, dafs in den Oberklassen ein gutes Sprechen nicht zu verlangen ist, wenn die Kinder den Gebrauch ihrer Sprechwerkzeuge nicht ausdrücklich und zwar von unten herauf gelernt haben. Und so fragt es sich denn, ob die Phonetik, deren ob-



jektiver Wert durch den Unverstand mancher Neuphilologen, die sie in unerhörtem Übermafs in die Unterklassen der höheren Bildungsanstalten zu bringen versuchten, nicht herabgesetzt werden kann, bei verständiger Mafshaltung nicht auch dem Volksschulunterricht Mittel in die Hand geben kann, um das Sprechen in der Schule zu bessern und dadurch das Niveau des gesamten Sprachunterrichts zu heben.

Es handelt sich also von unten herauf zunächst um eine reine technische Frage; es mufs eine gewisse Sprechtechnik herangebildet werden, so dafs man beispielsweise auf der Mittel- und Oberstufe nicht blofs verstanden wird, wenn man sagt: sprich das Wort laut, kurz, gedehnt, fange das Wort, den Satz hoch an und höre tief auf; fange tief an und höre hoch auf; frage, antworte mit diesem Wort etc. — sondern dafs die Sprechwerkzeuge durch die Übung auch gefügig gemacht sind, diesen Forderungen zu entsprechen. — Erörtern wir, bevor wir zu bestimmten Vorschlägen kommen, die Frage: Welches ist der Grund des schlechten Sprechens in der Schule? — Die Antwort ist mit Rücksicht auf die beiden Kardinalpunkte — Kraft und Modulation der Rede — eine doppelte.

Die Kinder sprechen deshalb mit mittlerer oder noch weniger als mittlerer Stimmstärke, weil die innere Nötigung sehr laut zu sprechen in der Schule nur selten an sie herantritt und weil die äufsere Nötigung (diejenige durch den Lehrer) nur vereinzelt geltend gemacht wird. Von einer systematischen Abstufung und Einübung verschiedener Stärkegrade vom leisesten bis zum lautesten Sprechen hat man bis dato noch recht wenig gehört und so wird denn der Sprechton, welcher zur Verständlichmachung so eben genügt, in der Regel angenommen. Dafs den Kindern zuweilen die Weisung gegeben wird »sprich laut«, ändert an dem eben gekennzeichneten Vorwurf nichts, denn es ist damit nicht mehr gegeben, als eine momentane Anregung, deren Wirkung den Umfang



der zunächst gelesenen Zeilen kaum überdauert, keineswegs aber ein System, auf welches immer wieder zurückgegriffen werden könnte und welches den Ausgangspunkt für jedes Sprechen zu bilden hätte.

Wir kommen nun zu dem modulationslosen Sprechen in der Schule. Diese letzten Worte mögen besonders hervorgehoben sein, denn aufserhalb der Schule sprechen die Kinder mit weit mehr Modulation und zwar besonders in unseren sächsischen Herzogtümern, die ja durch ihren mehr oder weniger singenden Dialekt zu einem nahezu sprichwörtlichen Ruf gelangt sind. Das modulationslose Sprechen in der Schule hat wohl seinen Hauptgrund in der Anschauung der Kinder, wonach die Schule und alles, was mit ihr zusammenhängt, einen hochoffiziellen Charakter trägt; das Kind, welches da meint, sich in unerhörter Weise gehen zu lassen, wenn es seinen üblichen Sprechton anschlägt, glaubt sich eines solchen Vergehens nicht schuldig machen zu dürfen in der Schule. Diese Wahrnehmung wird denjenigen Kollegen am einleuchtendsten sein, welche schon Gelegenheit hatten, eigene Kinder in ihrer Klasse zu unterrichten: sogar dann, wenn das väterlich-vertrauliche Verhältnis vorliegt, sind Schulton und Hauston verschieden. Das Streben nach Korrektheit legt der natürlichen Bewegung der Stimme gleichsam Fesseln an! — Ein weiterer Grund des modulationslosen Sprechens liegt darin, dafs die Schule sich zumeist damit begnügt, das blofse Beispiel des Lehrers wirken zu lassen, um etwas mehr Modulation in das Sprechen zu bringen. Die Frage, was von diesem Beispiel zu erwarten sei, lenkt den Blick auf die Voraussetzungen, die das heutige Lehrerbildungswesen, oder richtiger gesagt: unser gesamtes heutiges Bildungswesen für ein gutes Sprechen bietet. Diese Voraussetzungen — insofern sie nämlich auf beabsichtigte, planmäfsige Einwirkungen zurückzuführen wären — sind gleich Null vom Inzipienten bis hinauf zum Herrn Doktorandus auf der Universität. Oder hat man je ge-

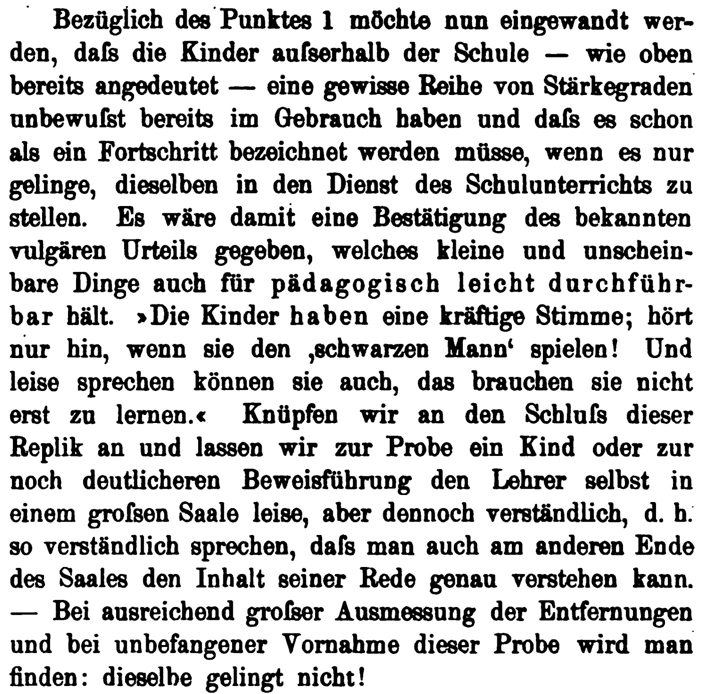
hört, dafs der Jurist, der im glänzenden Plaidoyer die Macht überzeugender Beredsamkeit entfalten soll, oder der Theologe, der mit seinem Wort in die Tiefen des menschlichen Seelenlebens hinabgreifen soll, oder *last not least* der Philologe, der seine Primaner in die Meisterwerke der deutschen Sprache, sowie in diejenigen fremder Litteraturen einführen soll — dafs alle diese in den elementarsten Dingen der Tonbildung, der Kunst des richtigen Atmens, der Ökonomie der Stimmmittel, der Dynamik, Rhythmik, Melodik etc. irgend welche Unterweisung erfahren hätten? — Wer führt sie, die die berufenen Redner der Geistes-Elite unseres Volkes sein sollten, ein in die Kunst der Rede? — Niemand, denn ein grofser Teil unserer Universitätslehrer hat von dieser »Kunst« selbst keine Ahnung! Da heifst es denn: nimm dein bifschen natürliche Begabung her, wenn dein Blick günstigen Falles sich überhaupt auf dieses Gebiet lenkt und sieh zu, was du selber fertig bringst; danke es aber dem Himmel, wenn er dir einen tüchtigen Redner in beispielskräftige Nähe gesetzt hat.

Ist dies das betrübende Ergebnis hinsichtlich unserer obersten Bildungsanstalten, so läfst sich ein Besseres von unseren Lehrerbildungsanstalten überhaupt nicht erwarten. So gilt es also, selbst Hand anzulegen und gemäfs dem Grundsatz — *docendo discimus!* — sich in energischer Selbstzucht den zwischen den beiden oben bezeichneten Extremen liegenden Mittelweg zu suchen.

Aus der vorstehenden Untersuchung über das mangelhafte Sprechen der Kinder in der Schule ergeben sich die beiden Sätze:

1. von der Notwendigkeit eines Systems von Stärkegraden, das da festgestellt, eingeübt und zum täglichen Gebrauch bereit gehalten werden mufs und

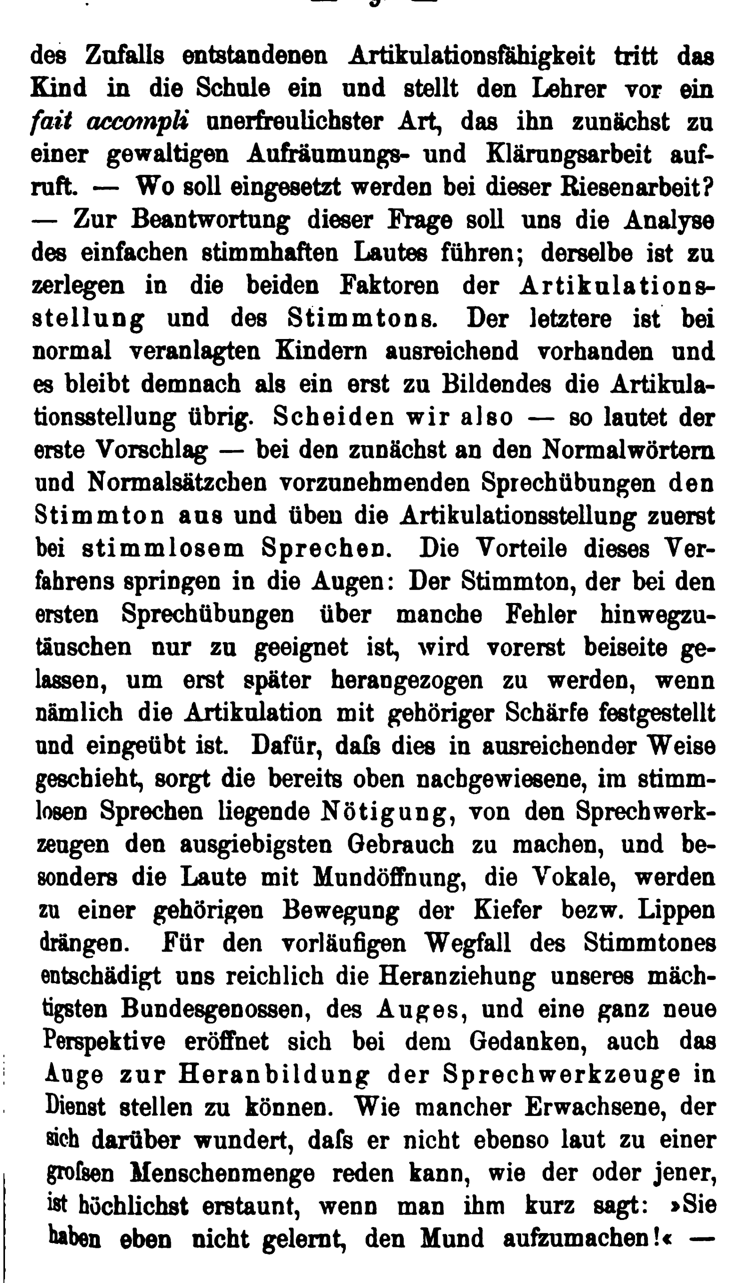
2. von der Notwendigkeit solcher Mafsnahmen, welche einer reicheren Modulation der Stimme dienen sollen.



Bezüglich des Punktes 1 möchte nun eingewandt werden, dafs die Kinder aufserhalb der Schule — wie oben bereits angedeutet — eine gewisse Reihe von Stärkegraden unbewufst bereits im Gebrauch haben und dafs es schon als ein Fortschritt bezeichnet werden müsse, wenn es nur gelinge, dieselben in den Dienst des Schulunterrichts zu stellen. Es wäre damit eine Bestätigung des bekannten vulgären Urteils gegeben, welches kleine und unscheinbare Dinge auch für pädagogisch leicht durchführbar hält. »Die Kinder haben eine kräftige Stimme; hört nur hin, wenn sie den ‚schwarzen Mann' spielen! Und leise sprechen können sie auch, das brauchen sie nicht erst zu lernen.« Knüpfen wir an den Schlufs dieser Replik an und lassen wir zur Probe ein Kind oder zur noch deutlicheren Beweisführung den Lehrer selbst in einem grofsen Saale leise, aber dennoch verständlich, d. h. so verständlich sprechen, dafs man auch am anderen Ende des Saales den Inhalt seiner Rede genau verstehen kann. — Bei ausreichend grofser Ausmessung der Entfernungen und bei unbefangener Vornahme dieser Probe wird man finden: dieselbe gelingt nicht!

Die Frage: »Was ist beim Leisesprechen das naturgemäfs Notwendige?« beantwortet sich also hieraus: Man mufs die Sprechwerkzeuge in ausgiebigster Weise bewegen, um die Laute mit Mundöffnung als wirkliche Vokale erscheinen zu lassen und um den Lauten mit Mundenge und Mundverschlufs die nötige Kraft zu geben, kurz: man mufs auf das sorgfältigste artikulieren, und das ist es ja bekanntlich, was auch dem lauten und sehr lauten naturwüchsigen Sprechen der Kinder fehlt. Dies ist also die Stelle, wo der Hebel planmäfsiger schulischer Einwirkungen einsetzen mufs.

Als naturwüchsiges Sprechen ist alles das zu bezeichnen, was die Familie und die Umgebung dem Kinde als Sprachschatz und Sprechfertigkeit mitgeben. Beladen mit zahlreichen dialektischen Besonderheiten und Unrichtigkeiten, ausgestattet mit einer unter starker Mitwirkung



des Zufalls entstandenen Artikulationsfähigkeit tritt das Kind in die Schule ein und stellt den Lehrer vor ein *fait accompli* unerfreulichster Art, das ihn zunächst zu einer gewaltigen Aufräumungs- und Klärungsarbeit aufruft. — Wo soll eingesetzt werden bei dieser Riesenarbeit? — Zur Beantwortung dieser Frage soll uns die Analyse des einfachen stimmhaften Lautes führen; derselbe ist zu zerlegen in die beiden Faktoren der Artikulationsstellung und des Stimmtons. Der letztere ist bei normal veranlagten Kindern ausreichend vorhanden und es bleibt demnach als ein erst zu Bildendes die Artikulationsstellung übrig. Scheiden wir also — so lautet der erste Vorschlag — bei den zunächst an den Normalwörtern und Normalsätzchen vorzunehmenden Sprechübungen den Stimmton aus und üben die Artikulationsstellung zuerst bei stimmlosem Sprechen. Die Vorteile dieses Verfahrens springen in die Augen: Der Stimmton, der bei den ersten Sprechübungen über manche Fehler hinwegzutäuschen nur zu geeignet ist, wird vorerst beiseite gelassen, um erst später herangezogen zu werden, wenn nämlich die Artikulation mit gehöriger Schärfe festgestellt und eingeübt ist. Dafür, dafs dies in ausreichender Weise geschieht, sorgt die bereits oben nachgewiesene, im stimmlosen Sprechen liegende Nötigung, von den Sprechwerkzeugen den ausgiebigsten Gebrauch zu machen, und besonders die Laute mit Mundöffnung, die Vokale, werden zu einer gehörigen Bewegung der Kiefer bezw. Lippen drängen. Für den vorläufigen Wegfall des Stimmtones entschädigt uns reichlich die Heranziehung unseres mächtigsten Bundesgenossen, des Auges, und eine ganz neue Perspektive eröffnet sich bei dem Gedanken, auch das Auge zur Heranbildung der Sprechwerkzeuge in Dienst stellen zu können. Wie mancher Erwachsene, der sich darüber wundert, dafs er nicht ebenso laut zu einer grofsen Menschenmenge reden kann, wie der oder jener, ist höchlichst erstaunt, wenn man ihm kurz sagt: »Sie haben eben nicht gelernt, den Mund aufzumachen!« —

Nun denn: hier wird von vorneherein das Auge des Kindes auf die Beweglichkeit der Sprechwerkzeuge hingelenkt und die Anwendung in der Praxis wird alsbald zeigen, dafs eine ganze Reihe von Lauten durch die blofse Mundstellung ausreichend gekennzeichnet werden kann. Nehmen wir m und n: Welchen Laut will ich jetzt sprechen? — Welchen jetzt? — Zeige mir mit deinem Mund das m, das n, das s, das u etc. Wie scharf ist die Kontrolle des Lehrers beim stimmlosen Chorsprechen, wenn einerseits die durch die stimmhaften Töne unbeeinflufsten feinen Gehörwahrnehmungen der Reibe- und Verschlufslaute die leisesten Abweichungen sofort bemerkbar machen und wenn andererseits das Auge des Lehrers die richtigen Mundstellungen, wie überhaupt die Gesamtbeteiligung der ganzen Klasse revidiert. Die Aufmerksamkeit der Schüler wird auf das äufserste gespannt und wenn das Wörtchen, der Satz erledigt ist, so kann man versichert sein: das sitzt! — Ist auf diese Weise die Artikulation festgestellt, so hat in drei weiteren Graden das stimmhafte Sprechen zu folgen: 1. Grad — gewöhnlicher Sprechton; 2. Stärkerer Ton und 3. der stärkste Ton mit etwas gehobener Stimme. Diese (einschliefslich des stimmlosen Sprechens) 4 Stärkegrade sind unter steter Innehaltung der zuerst geübten Artikulation zu wiederholen; ohne dieselbe würde der erste Teil der bisher geleisteten Arbeit aufgegeben und auf den eminenten Nutzen für die Rechtschreibung verzichtet werden. Ein altgewohnter Weg soll der Sprechtechnik des Einzelnen bezeichnet werden, wenn auf einen leise oder lautlich unachtsam gesprochenen Satz die Aufforderung des Lehrers folgt: »Sprich den Satz stimmlos, stimmhaft im ersten Grad etc.,« ein Weg, der unter allen Umständen sowohl zum lauten, als auch zum wohlartikulierten Sprechen führen mufs. Welchen Wert eine derartige Pflege der Sprechtechnik für die ganze Spracherlernung haben mufs, erhellt ohne weiteres aus der Thatsache, dafs dieselbe stattfindet unter der Mitwirkung und Kontrolle dreier Sinne

1. der Gefühlsempfindung der sich bewegenden Sprechwerkzeuge, 2. der des Gehörs und 3. der des Gesichts. — Soviel über das oben bezeichnete System von Stärkegraden.[1])

Wenden wir uns nun zu Punkt 2, zu den einer reicheren Modulation dienenden Maſsnahmen. Einen wie hohen Grad der Unzulänglichkeit des Lehrerbeispiels das Fehlen einer redetechnischen Disziplin an allen unseren Bildungsanstalten verschuldet, mag durch die obigen Ausführungen als erwiesen gelten. Eine neue Untersuchung erheischt jedoch das Moment der Bildsamkeit bezw. Schmiegsamkeit des menschlichen Organs. Ist ein solches hinsichtlich der Krafterzeugung durch Einflüsse der Familienerziehung etc. vernachlässigt worden, so läſst sich — immer gesunde Atmungswerkzeuge vorausgesetzt! — eine Steigerung bei einiger Nachhaltigkeit noch verhältnismäſsig leicht herbeiführen. Ist jedoch gegen die Schmiegsamkeit der Stimme gefehlt worden, zu deutsch: hat einer einmal ein hölzernes Organ, so wächst die Schwierigkeit einer bessernden Einwirkung im mehr als arithmetischen Verhältnis der Lebensjahre und in dieser Lage befindet sich eine nicht geringe Anzahl von Lehrern. Angenommen aber, der Lehrer besitzt eine ausreichende Modulationsfähigkeit der Stimme: welche unendliche Mühe kostet es dann, durch fortgesetztes wiederholtes Vorsprechen auch nur die Besseren der Klasse (die Parade-Deklamatoren bei öffentlichen Prüfungen) zu einer stärkeren Modulation zu veranlassen, während das Gros beim Vortrag des betreffenden Litteraturstücks das, was man die Musik der Sprache nennt, ruhig schuldig bleibt! Darf also bei einem Vortrag die Darstellung der Musik der Sprache — um doch recht bescheiden zu bleiben! — nicht ver-

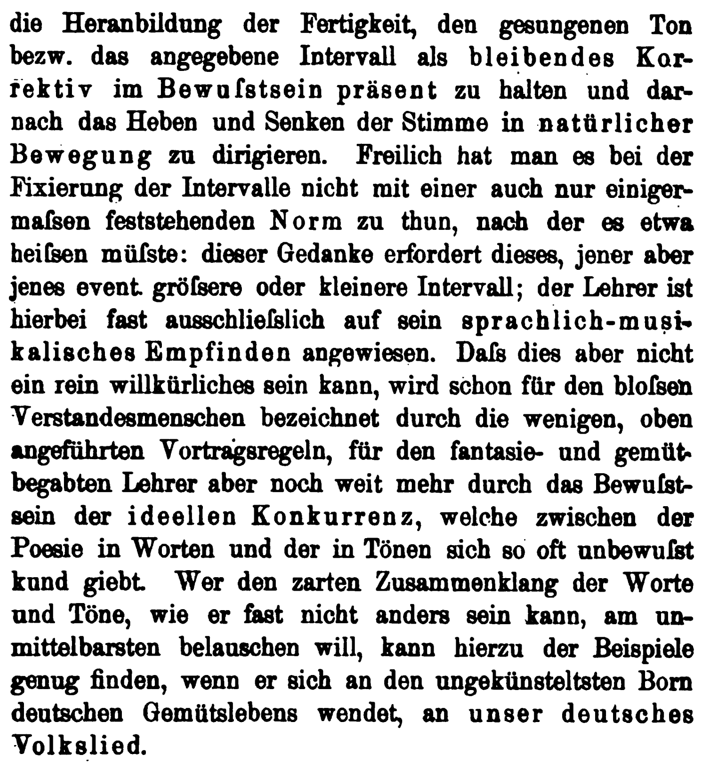
---

[1]) Von weiteren Ausführungen über die damit zusammenhängende Ausbildung des Gehörs, wie überhaupt über die reziproke Wirkung zwischen dieser Gymnastik der Sprechwerkzeuge und den drei genannten Sinnen soll hier abgesehen werden.

nachlässigt werden, so ist es doch nur natürlich, sich in diesem Bestreben auch musikalischer Mittel zu bedienen; und so erhalte denn Punkt 3 der bisherigen Abhandlung nachfolgende nähere Ausführung:

»Es mufs etwas Stärkeres an die Kinder herantreten, als das blofse Beispiel des Lehrers und das ist die Nötigung, die in der Einhaltung des musikalischen Intervalls liegt.«

Hat sich schon aus den einfachen Übungen der Unterstufe der Satz ergeben, dafs die Stimme, je lauter sie zu werden sich bemüht, auch desto mehr in die Höhe geht, so führt die Umkehrung: — je mehr du die Stimme hebst, desto lauter vermag sie zu werden, — zu dem Satz: betonte Wörter spricht man mit stärkerer, d. h. hoher Stimme. Ferner: Der einfache Behauptungssatz beginnt mit mittlerer Höhe und endigt in der Tiefe; der Fragesatz beginnt in der Tiefe und endigt in der Höhe etc. Diese ersten, in ihrer Elementarität natürlich durchaus nicht erschöpfenden Vortragsregeln genügen für den Anfang, um aus der Darlegung und Bewertung der logischen Accente zu einer Entwickelung der Intervalle und Feststellung der bezüglichen Zahlen zu gelangen. Die Lautbasis wird nunmehr gekennzeichnet durch den Grundton, welcher erst auf ma, dann auf die erste zu sprechende Silbe lang und schliefslich kurz angegeben wird. Jetzt erst folgt das Sprechen unter Einhaltung der festgesetzten Intervalle, wobei jedoch auf die Selbstkontrolle der Klasse das gröfste Gewicht gelegt werden mufs. Diese findet statt durch einfaches Aushalten des ersten, wie besonders letzten Tones, und die Klasse, deren Sprechton in natürlichem Steigen und Fallen zwischen beiden Punkten sich bewegt hat, vermag an dem letzten, singend ausgehaltenen Ton genau zu erkennen, ob das bezeichnete Intervall eingehalten worden ist, oder nicht. Der Einwurf, als habe man es hier mehr mit einem gesungenen Sprechen zu thun, ist durchaus nicht zutreffend, wie man sich an einer eigenen Probe leicht überzeugen kann, denn es handelt sich gerade um



die Heranbildung der Fertigkeit, den gesungenen Ton bezw. das angegebene Intervall als bleibendes Korrektiv im Bewufstsein präsent zu halten und darnach das Heben und Senken der Stimme in natürlicher Bewegung zu dirigieren. Freilich hat man es bei der Fixierung der Intervalle nicht mit einer auch nur einigermafsen feststehenden Norm zu thun, nach der es etwa heifsen müfste: dieser Gedanke erfordert dieses, jener aber jenes event. gröfsere oder kleinere Intervall; der Lehrer ist hierbei fast ausschliefslich auf sein sprachlich-musikalisches Empfinden angewiesen. Dafs dies aber nicht ein rein willkürliches sein kann, wird schon für den blofsen Verstandesmenschen bezeichnet durch die wenigen, oben angeführten Vortragsregeln, für den fantasie- und gemütbegabten Lehrer aber noch weit mehr durch das Bewufstsein der ideellen Konkurrenz, welche zwischen der Poesie in Worten und der in Tönen sich so oft unbewufst kund giebt. Wer den zarten Zusammenklang der Worte und Töne, wie er fast nicht anders sein kann, am unmittelbarsten belauschen will, kann hierzu der Beispiele genug finden, wenn er sich an den ungekünsteltsten Born deutschen Gemütslebens wendet, an unser deutsches Volkslied.

Lassen wir also die Bezeichnung der Musik, als eines Reichs der Töne, nicht so ganz ausschliefslich gelten; auch die Poesie kann ein Reich der Töne sein, wenn ihr nämlich das modulationsreichste Instrument der Welt, die menschliche Stimme, in rechter Weise zur Verfügung gestellt wird. Hierzu soll aber in erster Linie die Schule die Vorbedingungen schaffen; sie soll es thun, in dem sie den nach ihr benannten und ihr zum doppelten Vorwurf gereichenden »Schulton« beseitigt, um an seine Stelle den vollen Gebrauch des kindlichen Stimmumfangs zu setzen.

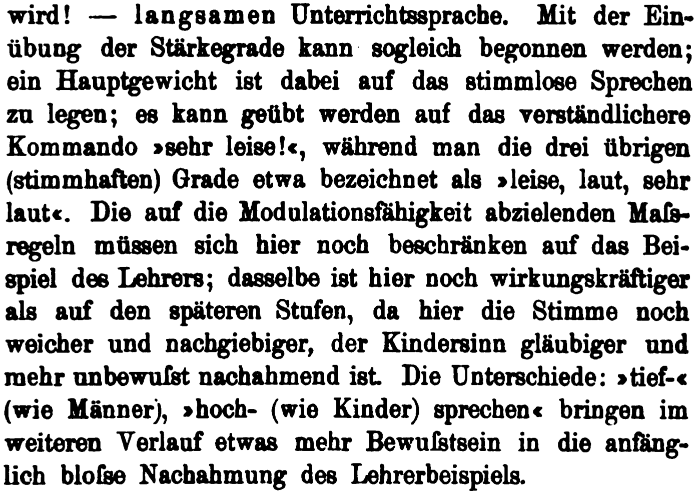
Lassen wir hier eine Gedichtstrophe folgen, wie sie nach voraufgegangener Besprechung von einer Klasse in Intervallen festgesetzt worden ist:

1 = c.

1 5 »Was hör' ich draußen vor dem Thor, 3 8 Was auf der Brücke schallen?	2 Fragesätze; sie treiben = nach der Höhe!
8 3 Laſs den Gesang vor uns'rem Ohr	Aufforderungssatz; hoher Anfang.
8 5 1 Im Saale widerhallen!«	tiefer Schluſs; Saale betont.
3 5 1 3 5 1 Der König sprach's, der Page lief; 3 5 1 3 5 8 Der Knabe kam, der König rief:	drei einfache Behauptungssätze; der 4. läſst, zugleich als Ankündigungssatz, die Stimme sich heben.
3 5 8 3 1 »Laſst mir herein den Alten!«	freudiger Ausruf; herein betont.

Die übrigen Strophen würden sich natürlich nach der Art eines durchkomponierten Liedes, ihren verschiedenen logischen Accenten entsprechend, anders gestalten und es müſste infolgedessen dieser eingehenden sprechtechnischen Behandlung für den Anfang schon ein kleines Plus an Zeit zugestanden werden, das ja übrigens — gemäſs dem bekannten *Rousseau*schen Ausspruche *perdre du temps ici c'est en gagner* — alsbald wieder beigebracht wäre durch die in kurzer Zeit erzeugte Fähigkeit um so schnelleren Vorwärtsschreitens. Selbstverständlich wird eine fortgeschrittene Klasse dann und wann auf die strengere Form musikalischer Darstellung verzichten können, um sich für den Fall eintretender Monotonie schon einer bloſsen vom Lehrer genannten Zahl als ausreichenden Fingerzeigs zu bedienen. Derartige Einzelheiten bringt der regelmäſsige Unterrichtsbetrieb ganz von selbst mit sich und es dürfte nunmehr angezeigt erscheinen, eine Verteilung der sprechtechnischen Maſsnahmen auf die verschiedenen Stufen vorzunehmen:

Unterstufe: Da hier die Erzielung der mechanischen Lesefertigkeit bei weitem im Vordergrund steht, so finden die Sprechübungen nur an den Normal-Wörtern und Sätzchen statt; die übrigen Fächer, insbesondere die Heimatkunde, stützen diese Übungen durch eine gewissenhafte und — was bei den Inzipienten so oft nicht beachtet



wird! — langsamen Unterrichtssprache. Mit der Einübung der Stärkegrade kann sogleich begonnen werden; ein Hauptgewicht ist dabei auf das stimmlose Sprechen zu legen; es kann geübt werden auf das verständlichere Kommando »sehr leise!«, während man die drei übrigen (stimmhaften) Grade etwa bezeichnet als »leise, laut, sehr laut«. Die auf die Modulationsfähigkeit abzielenden Maſsregeln müssen sich hier noch beschränken auf das Beispiel des Lehrers; dasselbe ist hier noch wirkungskräftiger als auf den späteren Stufen, da hier die Stimme noch weicher und nachgiebiger, der Kindersinn gläubiger und mehr unbewuſst nachahmend ist. Die Unterschiede: »tief-« (wie Männer), »hoch- (wie Kinder) sprechen« bringen im weiteren Verlauf etwas mehr Bewuſstsein in die anfänglich bloſse Nachahmung des Lehrerbeispiels.

Mittel- und Oberstufe. Auch hier werden die Stärkegrade immer wiederholt und in jedem Bedürfnisfalle wird auf das stimmlose Sprechen zurückgegriffen. Feststellung der Lautbasis durch einen bestimmten Grundton und im weiteren Fortschritt Festlegung der Intervalle. Bewuſste Fixierung des Tonfalls bei den verschiedenen geistigen Accenten: Behauptung, Frage, Freude, Hoffnung, Trauer etc. Selbstthätige Verwendung dieser Vortragselemente bei der Behandlung poetischer Musterstücke. —

Das Ganze der hier vorgeschlagenen Maſsnahmen verteilt sich, wie man sieht, auf die gesamte Schulzeit und da auf den einzelnen Zeitabschnitt scheinbar quantitativ wenig kommt, so erweist es sich als ratsam, eine hierin liegende Gefahr sich gleich von vornherein vor Augen zu halten; es ist die, nachzulassen in der konsequenten Durchführung dieser Maſsnahmen: soll dieselbe doch nicht allein für die Kinder, sondern auch für uns Lehrer von greifbarem Nutzen sein! — Gewiſs ist es richtig, daſs der Lehrer mit seinen Stimmmitteln sparsam umgehen soll, richtig in pädagogischer und pathologischer Beziehung. Niemals aber darf der Lehrer aufhören, für seine Klasse auch hinsichtlich des Sprechens vorbildlich zu sein und



Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

male Artikulationsbasis wiederhergestellt, so kann eine Erholung der Sprechwerkzeuge festgestellt werden selbst dann, wenn die betreffende Turnstunde etwa am Ende des Vormittags stattgefunden hat.[1])

Sollen wir nun solchen Einflüssen, die sich doch an Vermögen, Gesundheit und Leben oft so empfindlich bemerkbar machen, wie einem blinden Fatum unterliegen und selbst auf den Versuch, Licht in das Dunkel zu bringen, verzichten? — Gewifs nicht! — Da man aber durch nichts über eine Sache klarer werden kann, als dadurch, dafs man sie einen andern lehrt, so nützen wir unsere in der Schule zu betreibenden Sprechübungen aus, um auch im eigenen Interesse über die richtige Lenkung des Luftstrahls und die Auffindung der naturgemäfsen Artikulationsbasis zur Klarheit zu gelangen. Über die grundsätzliche Bedeutung dieser gleichsam im Verborgenen liegenden Fragen für das ganze soziale Leben des Lehrerstandes könnte eine Statistik Auskunft geben, die all' die Summen aufzuweisen hätte, welche alljährlich für Badekuren, Reisen, Operationen etc. von Lehrern aufgewandt und damit oft dringlicheren Zwecken entzogen werden! — Darum: heraus aus der Verborgenheit dem klaren Lichte des Tages entgegen und Segen wird der aufgewandten Mühe Preis sein! —

---

[1]) Welche Anstrengung, ja schliefslich welche Schmerzen das gleichzeitige Sprechen auf verschiedenen Artikulationsbasen mit sich bringt, kann der am besten erproben, der ein französisches, jedoch mit englischen Terminologieen, Citaten etc. stark durchsetztes Buch laut vorliest. Die extreme Verschiedenheit der französischen und englischen Artikulationsbasis erklären diese auf den ersten Blick seltsame Erscheinung sofort.



Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.





Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

105. Heft.

Vom Seelenbinnenleben der Kinder.

Von

Dr. med. J. Moses

in Mannheim.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1898.

Preis 20 Pf.

Vom
Seelenbinnenleben
der
Kinder.

Von

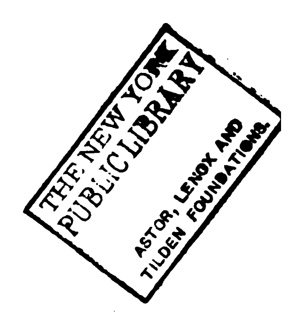
Dr. med. J. Moses
in Mannheim.

Pädagogisches Magazin, Heft 105.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1898.

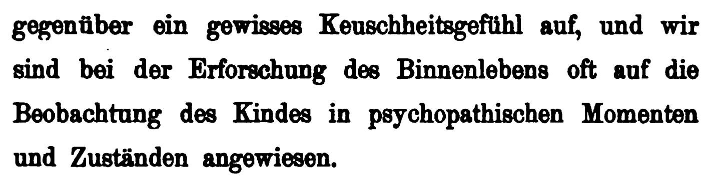




Nichts Neues wollen die folgenden Erörterungen der pädagogischen Welt mitteilen, sondern Altes in vielleicht neuer Beleuchtung. Auch der Name Seelenbinnenleben, ein in der pädagogischen Sprache wenig gebräuchlicher Terminus, ist nicht neu; meines Wissens wurde er in die Wissenschaft eingeführt durch den Wiener Neuropathologen, Prof. *Benedikt,* dem das Verdienst zukömmt, durch einen auf dem 11. internationalen medizinischen Kongreſs gehaltenen Vortrag das Interesse weiter Kreise für den mit jenem Ausdrucke bezeichneten psychischen Erscheinungskomplex geweckt zu haben. Unter Seelenbinnenleben verstehen wir den Teil des psychischen Lebens, der sich der Mitwelt nicht in Ausdrucksbewegungen, in Mienen, Worten oder Handlungen kundgiebt, sondern gewöhnlich mit einer gewissen Ängstlichkeit im Inneren vor unpassender Enthüllung verborgen wird. Der Verstand wacht als Thorhüter darüber, daſs dieses Innenleben sich nicht nach auſsen verrät; wo der Verstand, in Trübung begriffen, dieses überwachende Amt nicht auszuüben vermag, wie im Traume, im Fieber, in der Narkose und Hypnose, bei gewissen Vergiftungszuständen und im

1*

Verlaufe bestimmter Geisteskrankheiten gelangt das sonst wohl Verborgene leicht ans Tageslicht. Ähnlich verhält es sich beim Kinde, wo dem unentwickelten Verstande die die Kundgabe des inneren Lebens regulierende Kraft noch nicht innewohnt. Das Sprichwort »Kinder und Narren sagen die Wahrheit«, dem, da wir doch objektiv Unwahres am meisten von dem unwissenden Kinde und dem des Wissens verlustig gegangenen Geisteskranken zu hören gewöhnt sind und auch die vorsätzliche Lüge weder in der Kinderstube noch im Irrenhause eine seltene Erscheinung ist, sonst nur relative Berechtigung zukäme, gewinnt erst strenge Giltigkeit, wenn wir es so auffassen, dafs Kinder und Narren die Wahrheit sagen, indem sie die Wahrheit nicht verheimlichen, indem sie rückhaltslos offenbaren, was der Erwachsene und Vollsinnige in seinem Inneren verschliefst. Das, was uns am Kinde als kindlich-naiv so ungemein anzieht und was beim Narren auch dem ernstesten Arzte oft ein Lächeln abnötigt, das sind eben die Kundgebungen des seelischen Binnenlebens. Indem beide thatsächlich Unwahres melden — der Knabe erzählt, er sei Soldat, der Narr verkündet, er sei König — sagen sie wirklich die Wahrheit, sie zeigen ihr Inneres in seiner wahren Gestaltung. Streng genommen könnte deshalb der Ausdruck »Seelenbinnenleben« auf das Kindesalter keine Anwendung finden, da das Kind uns das Seelenleben nackt offenbart. Aber das gilt doch nur für die erste Periode der Kindheit; bald tritt der Entblöfsung des Seeleninnern



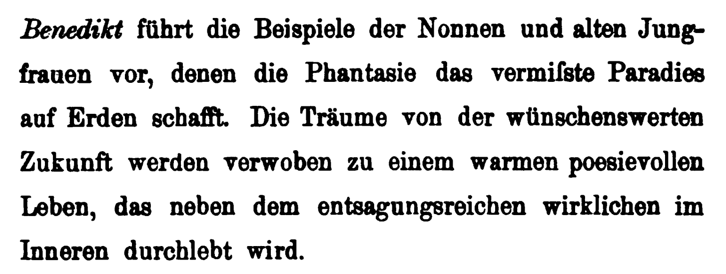
gegenüber ein gewisses Keuschheitsgefühl auf, und wir sind bei der Erforschung des Binnenlebens oft auf die Beobachtung des Kindes in psychopathischen Momenten und Zuständen angewiesen.

Immerhin ist auch auf dieser vorgeschrittenen Stufe der Kindheit der Schleier, welcher das Seelenbinnenleben deckt, nicht so dicht, als daſs er nicht auch in normalem Geisteszustande sich ungleich leichter, als beim Erwachsenen, lüften lieſse. Das Studium des kindlichen Seelenbinnenlebens wird, indem es uns Einsicht verschafft in die ersten Anfänge und früheste Entwickelung des Geheimlebens, eine Quelle des Verständnisses für intime psychische Vorgänge bei Erwachsenen, welche uns sonst dunkel und rätselhaft erscheinen müſsten. Das Seelenbinnenleben ist eine Schöpfung der Phantasie. Doch kann nicht die gesamte Phantasiethätigkeit hierunter begriffen werden. Das Seelenbinnenleben setzt sich vorzugsweise zusammen aus jenen Vorstellungen der Phantasie, welche sich auf das eigene Ich und das eigene Schicksal beziehen. Denn die Vorstellungen von erdichteten Erlebnissen und Thaten unserer eigenen Person sind es, welche wir ungern der Öffentlickeit preis geben. Die Entwickelung solcher Vorstellungen im frühen Kindesalter und die allmähliche Verdichtung derselben zu einem »zweiten Leben« — second life —, das unter der Oberfläche des sich nach auſsen kundgebenden Lebens in der Tiefe geführt wird, lassen sich durch praktische Beobachtung wohl verfolgen.

Die Theorie des in Frage stehenden Problems hat uns zuerst *Herbart* erschlossen, indem er nachweist, dafs auf dem Boden des Begehrens das emporschiefst, was wir heute Seelenbinnenleben nennen.

Das Begehren setzt sich bekanntlich zusammen aus einer positiv betonten Vorstellung eines nicht Gegenwärtigen und der Vorstellung des status quo. Dazu können noch Vorstellungen der Möglichkeit einer Modifikation des gegenwärtigen Zustandes treten. Es kann nun sowohl diese Modifikation thatsächlich erreicht werden oder aber es stellen sich der Erfüllung des Begehrens Hindernisse entgegen. Das Begehren kann in letzterem Falle zu gänzlichem Stillstande kommen. Mit Recht hat aber *Herbart* darauf hingewiesen, dafs auf den Gegenstand des Begehrens trotz der Vorstellungen von den Hemmnissen, ihn zu erlangen, seltener gänzlich Verzicht geleistet wird, als ein Rückstand des Begehrens zurückbleibt als Sehnen und Wünschen. »Die Vorstellung von der Unerreichbarkeit mufs stark sein, damit eine ruhige Verzichtleistung stattfindet an Stelle des Verlangens.« Die Phantasie tritt nun in ihre Rechte. »Der Mensch erträumt sich eine wünschenswerte Zukunft, wenn er schon weifs, sie wird nie eintreten.«

Dieses Erträumen ist aber nichts anderes, als unser Seelenbinnenleben. So gewinnen wir Verständnis für die Beobachtung, dafs sich das Seelenbinnenleben besonders üppig dort entfaltet, wo das wirkliche Leben an Ereignissen und Thaten arm und reich an Entbehrungen ist.



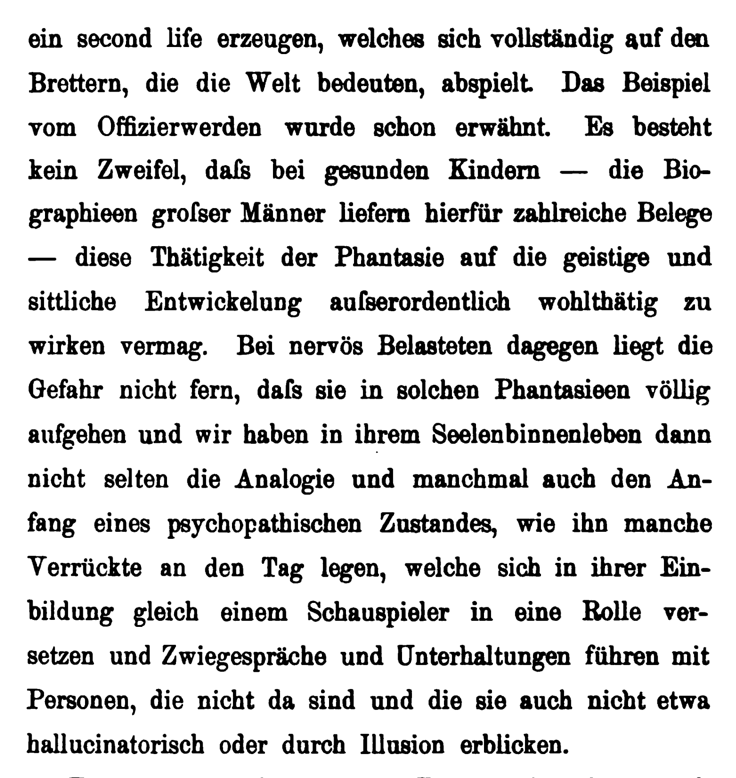
Benedikt führt die Beispiele der Nonnen und alten Jungfrauen vor, denen die Phantasie das vermifste Paradies auf Erden schafft. Die Träume von der wünschenswerten Zukunft werden verwoben zu einem warmen poesievollen Leben, das neben dem entsagungsreichen wirklichen im Inneren durchlebt wird.

Auf den ersten Blick scheint es nun wohl, als ob bei dem Kinde, das die Entbehrungen des Lebens und einen verfehlten Lebenszweck noch nicht kennt, der günstige Boden für das Gedeihen eines solchen Traumlebens fehlen würde. Es ist unsere Aufgabe, zu zeigen, dafs auch beim Kinde die Entwickelung des Seelenbinnenlebens seinen Ausgang nimmt von unerfüllten Begehrungen, von Gefühlen der Entbehrung.

In der ersten Phantasiethätigkeit des Kindes liegt schon der Keim zu dem künftigen Seelenbinnenleben. Der achtzehn Monate alte Knabe *Sigismunds* stellte sich beim Spielen manchmal, als tränke er aus einem leeren Becher, und patschte sich dann freudig lächelnd den Magen. Das Objekt der Wahrnehmung ergänzt und deutet die kindliche Phantasie hier in einer Weise, dafs es innigeren Connex zu der eigenen Person erlangt. Es treten Vorstellungen mit warmen positiven Gefühlstönen zu der Wahrnehmung des toten Gegenstandes hinzu. Auf die Erreichung des vorgestellten angenehmen Inhaltes der Tasse wird hier schon verzichtet, die gütige Phantasie zaubert den süfsen Inhalt in Tasse, Mund und Magen. Der kleine Knabe hat es indes noch nicht nötig, seine

angenehmen Gefühle, die ihm die Phantasie verschafft, zu verbergen, er patscht sich ruhig auf seinen Leib. In späteren Jahren wird er es wohl lernen, solche Gefühle im Binnenlande der Psyche zu verbergen. In den weiteren Spielen der Kleinen treten die Elementaranfänge des seelischen Binnenlebens und ihre Abhängigkeit von Gefühlen der Entbehrung noch deutlicher hervor, das Kind sieht das Thun und Treiben der Erwachsenen im rosigsten Lichte; es macht Versuche, dasselbe nachzuahmen, dabei wird es sich seiner Kleinheit und Schwäche bewufst, da tritt nun die Phantasie wieder rettend ein und läfst dem Kinde die eigene kleine hilflose Person als grofs und erwachsen erscheinen. Und wenn man das künstliche Paradies, das die Phantasie dem Menschen errichtet und in das er sich aus dem monotonen Alltagsleben flüchtet, die »Lebenslüge« genannt hat, so kann man das Spiel, in welchem das Kind den Erwachsenen spielt, als seine Lebenslüge bezeichnen, die es über das Hilflose seiner Lage hinwegtäuscht. Der Knirps, der zur Beseitigung eines kleinen Hindernisses seinen Vater in Anspruch nehmen mufs, spielt den tapferen, mutigen Krieger, der ganze Heerscharen überwindet, das kleine Mädchen, das zum Waschen und Ankleiden seine Mutter nötig hat, übernimmt die Rolle der letzteren bei seiner Puppe. In den ersten Lebensjahren macht das Kind kein Hehl aus seinen Phantastereien. Aber bald bringt das Lachen der Umgebung das verständigere Kind dazu, jene in seinem

Inneren zu verschliefsen oder der zunehmende Verstand belehrt es, dafs die Produkte der Einbildungskraft in die nüchterne Wirklichkeit nicht hineinpassen. Das hindert es aber selbstverständlich nicht, im Innern seine Ideen weiter zu spinnen. Wenn längst der Knabe nicht mehr erzählt, dafs er ein Offizier sei, hören wir ihn im Traume, in einer Narkose einer Truppe stramme Befehle erteilen. In den Schuljahren erweckt die dominierende Stellung des Lehrers, der als unumschränkter Herr über die Kinderscharen imponiert, das Phantasieleben des Knaben, indem Begehrungen und auf dem gezeigten Wege Vorstellungen, die zu der eigenen Person Beziehungen haben, erregt werden. Auch hier macht das Kind anfangs kein Hehl aus diesen Ideen, es wird fleifsig »Lehrerles« und »Schules« gespielt, in späteren Jahren aber verschliefsen sich diese psychischen Vorgänge der äufseren Beobachtung. Im Inneren aber lebt sich der Knabe in die Rolle eines Lehrers vollständig hinein und wenn in einem gewissen Alter die Mehrzahl der Schüler oft noch in hohen Gymnasialklassen, die unverkennbare Neigung hegt, Lehrer zu werden, so entspringt dieselbe keineswegs immer einem besonderen Interesse an den Lehrgegenständen, z. B. an den philologischen Fächern, sondern diese Neigung bekundet sehr oft, dafs der Knabe und Jüngling sich in die begehrenswerte Situation des Lehrers bereits hineingeträumt hat. Auf ähnliche Weise wirken andere Verhältnisse, zu welchen die Kinder Beziehung erlangen, z. B. kann der häufige Besuch des Theaters in dem Kinde



ein second life erzeugen, welches sich vollständig auf den Brettern, die die Welt bedeuten, abspielt. Das Beispiel vom Offizierwerden wurde schon erwähnt. Es besteht kein Zweifel, dafs bei gesunden Kindern — die Biographieen grofser Männer liefern hierfür zahlreiche Belege — diese Thätigkeit der Phantasie auf die geistige und sittliche Entwickelung aufserordentlich wohlthätig zu wirken vermag. Bei nervös Belasteten dagegen liegt die Gefahr nicht fern, dafs sie in solchen Phantasieen völlig aufgehen und wir haben in ihrem Seelenbinnenleben dann nicht selten die Analogie und manchmal auch den Anfang eines psychopathischen Zustandes, wie ihn manche Verrückte an den Tag legen, welche sich in ihrer Einbildung gleich einem Schauspieler in eine Rolle versetzen und Zwiegespräche und Unterhaltungen führen mit Personen, die nicht da sind und die sie auch nicht etwa hallucinatorisch oder durch Illusion erblicken.

Es giebt eine Gruppe von Kindern, bei denen sich ein Geheimleben der Seele besonders reich entfaltet. Das sind die Schüchternen. An ihnen bewahrheitet sich das Sprichwort: Stille Wasser gründen tief. Auch hier wird die Entwickelung des Binnenlebens durch das Gefühl der Entbehrung begünstigt. Der Schüchterne vermag dem Treiben seiner Umgebung nur wenig Interesse entgegenzubringen, an den Spielen seiner Altersgenossen nimmt er nicht teil. Dafür lebt und webt nun die Phantasie in seinem Inneren um so üppiger und entschädigt ihn für das, was seine Schüchternheit ihn entbehren läfst. Die

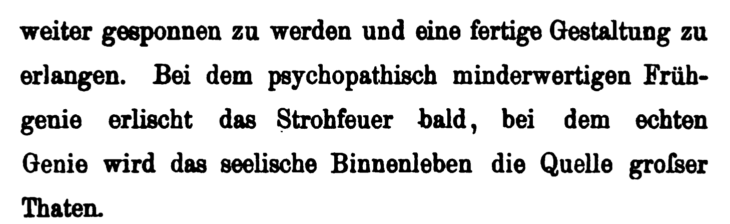
Phantasie schafft ihm eine eigene Welt, in der er, der sonst so Passive und Zurückgezogene, sehr aktiv ist. In reiferem Alter sind dann solche Individuen sehr zu sexuellen Phantasieen geneigt und besonders gern geben sie sich dem Laster der Onanie hin. Die Onanisten sind nicht alle schüchtern, weil sie die Selbstbefleckung üben, viele sind Onanisten, weil sie schüchtern sind. Der Mut, einem Mädchen sich zu nähern, fehlt solchen Knaben, die zauberhaften Bilder während des Masturbationsaktes bieten ihnen für den Ausfall im wirklichen Leben glänzenden Ersatz. Hier, bei dieser Gruppe, liegt nun die Gefahr nahe, dafs das seelische Binnenleben allmählich seiner Farbenpracht entkleidet wird und einen düsteren Ton annimmt. Indem sich solche Kinder isolieren, glauben sie sich von den anderen Gespielen verlassen, sie sehen in den letzteren Feinde, sie verbohren sich immer mehr in derartige Beeinträchtigungsideen, sie gelangen zum Weltschmerz, zur Melancholie oder Pananoia. Dies ist freilich meist nur bei Belasteten der Fall.

Reich entwickelt und von einem wohlthätigen Einflusse ist das Seelenbinnenleben oft bei Kindern aus sozial schlecht gestellten Kreisen. Für die äufseren Entbehrungen gewähren die Träume von künftigem Reichtum und künftiger Macht volle Entschädigung. Derartige Kinder erscheinen nicht selten der Umgebung als problematische Naturen. Ihren Angehörigen werden sie oft entfremdet, weil sie bei ihnen vermissen, was sie in

ihrem Traumleben finden. Bei Belasteten liegt aber auch hier Gefahr vor, daſs das Seelenbinnenleben einen psychopathischen Charakter erhält, am häufigsten durch das Eindringen von Gröſsenideen.

Auch die üppige Entwickelung des Seelenbinnenlebens während der Pubertät kann auf Gefühle der Entbehrung zurückgeführt werden. Für die mächtig einstürmenden, unbekannte und unbestimmte Empfindungen fehlt die Gelegenheit zur motorischen Entladung. Um so bunter werden sich dann die Bilder der Phantasie gestalten, eine gewisse Scheuheit, welche die Pubertät zu begleiten pflegt, fördert die Entfaltung des Binnenlebens, in der Zurückgezogenheit schaltet und waltet die Phantasie mit besonderer Regsamkeit. Auch hier artet bei disponierten Individuen das seelische Binnenleben nicht selten in psychopathische Zustände aus.

Keineswegs muſs ausnahmslos, wie es nach dem Vorausgehenden scheinen könnte, die Entwickelung des kindlichen Binnenlebens auf dem Boden von Begehrungen und Entbehrungen vor sich gehen; letztere stellen in jedem Falle ein begünstigendes Moment dar. Das selbstschöpferische Genie bedarf desselben kaum; es verrät sich oft schon in der Kindheit durch einen exzessiven Reichtum des seelischen Binnenlebens. Je nach der Umgebung und den pädagogischen Einwirkungen werden die Vorgänge des seelischen Binnenlebens bei solchen Kindern in dichterischen und künstlerischen Produktionen offenbar oder sie verbergen sich in der Tiefe, um hier



weiter gesponnen zu werden und eine fertige Gestaltung zu erlangen. Bei dem psychopathisch minderwertigen Frühgenie erlischt das Strohfeuer bald, bei dem echten Genie wird das seelische Binnenleben die Quelle grofser Thaten.

Viele Kinder sind jeglicher Phantasie bar und entbehren des seelischen Binnenlebens. Sie werden diesen Mangel zunächst kaum empfinden. Aber wenn sie das Leben mit seinen Aufgaben, Bedürfnissen und Enttäuschungen — und das ist oft recht früh der Fall — kennen lernen, dann kann ihnen dieser Mangel empfindlich, ja oft verhängnisvoll werden. Jede Enttäuschung macht sie unglücklich, sie grübeln und zweifeln, werden mifstrauisch gegen sich und gegen andere und jetzt kann sich noch ein Seelenbinnenleben entwickeln, aber mit negativem Charakter, ein düsteres, peinliches Seelenbinnenleben. Häufig aber werden die, welche sich nicht in ein selbstgeschaffenes Paradies retten können, von den Mifserfolgen des Lebens zur Verzweiflung und zum Selbstmord getrieben.

Die Erkennung des Charakters und der Ausdehnung des kindlichen Seelenbinnenlebens ist von dem Zeitpunkte an, wo die kindliche Naivetät nicht mehr gutmütig ausplaudert, was das kleine Gehirn hervorbringt, eine keineswegs leichte Aufgabe. Der Pädagog und der Arzt, der das Vertrauen des Kindes zu gewinnen versteht, wird eine bessere Einsicht erlangen, als der, der das Kind auslacht oder schroff abweist. Wenn sich in psycho-

pathischen Zuständen die Gebilde der Phantasie nach aufsen entladen, erhalten wir oft über das geheime Seelenleben richtigen Aufschlufs, oft aber finden wir in solchen Momenten und Zuständen nur ein Zerrbild des eigentlichen Binnenlebens in gesunden Tagen. Zu Täuschungen kann auch der Umstand führen, dafs manche psychopathisch minderwertige Kinder noch in einem Alter, in welchem ihre Gespielen bereits die verbergende Hülle über das Seelenleben breiten, lustig und ungeniert die Produkte ihrer Einbildungskraft kundgeben und deshalb mit einem besonders reichen Binnenleben im Vergleiche zu ihren Altersgenossen begabt erscheinen.

Der Probleme und Rätsel sind hier noch genug vorhanden, zu deren Lösung die Pädagogik mit der Medizin sich verbinden mufs.

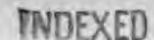
Der Pädagogik und pädagogischen Therapie fällt dem kindlichen Seelenbinnenleben gegenüber keineswegs nur eine beobachtende Rolle zu. Die Überwachung und Leitung dieses Teiles des psychischen Lebens ist ihre heilige Aufgabe. Es ist hier an diesem Orte nicht nötig, des näheren auszuführen, welches Interesse die Pädagogik an der Entwickelung der kindlichen Phantasie überhaupt zu nehmen hat. Die Entwickelung eines gesunden, von excentrischen und psychopathischen Beimengungen freien psychischen Binnenlebens kann von ärztlicher und pädagogischer Seite nur begünstigt werden; denn ohne dasselbe müfsten Akte der Verzweiflung und

Störungen des Gemütes häufiger vorkommen bei denen, welchen das Leben sich nur von seiner Kehrseite gezeigt hat. Durch ruhiges, liebevolles Eingehen auf die Phantasieideen des Kindes, durch stilles, aber zielbewufstes Lenken des Schutzbefohlenen läfst sich hier viel erreichen. Man wird der kindlichen Phantasie in gewissen Grenzen freien Spielraum lassen, man wird sich hüten, Äufserungen des Seelenbinnenlebens einfach zu belachen. Ist dem Pädagogen auf der einen Seite die Aufgabe gestellt, die kindliche Phantasie, wo sie fehlt, anzuregen und zu fördern, so erwächst ihm in anderen Fällen die Pflicht, die allzukühne Einbildungskraft einzudämmen. Auf den Schüchternen wird man versuchen, weckend und belebend einzuwirken. Man wird sich bestreben müssen, allzuvieler und zu langer Einsamkeit vorzubeugen; materiell schlecht gestellte Kinder wird man keinesfalls des Glückes, das sie im seelischen Innenleben finden, berauben wollen, im übrigen aber durch ethische Unterweisungen der Entstehung der oben erwähnten psychopathischen Zuständen vorbeugen. Wo das seelische Binnenleben die Quelle sexueller Perversitäten wird, tritt neben der Heilkunde auch die Pädagogik mit ihrer auf reicher Erfahrung begründeten, in diesen Dingen erprobten erzieherischen Mitteln ein. Man sieht, es ergeben sich aus der Lehre von dem Seelenbinnenleben der Kinder eine Reihe von Indikationen für die pädagogische Thätigkeit, die neben ärztlichen und sozialen Einwirkungen sich auf diesem Gebiete äufserst fruchtbar gestalten kann. Die

nächste Aufgabe ist allerdings die, das kindliche Seelenbinnenleben gründlich zu erforschen, wozu kaum leise Anfänge vorhanden sind. Die vorliegenden Ausführungen erheben nur den Anspruch, als kleine Vorarbeit zu gelten.



Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

106. Heft.

Das Censieren.

Kritische Anmerkungen

von

Marx Lobsien
in Kiel.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1898.

Preis 25 Pf.





Das Censieren.

Kritische Anmerkungen

von

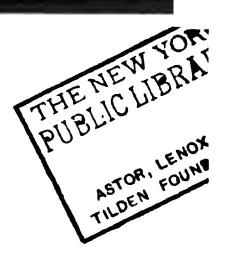
Marx Lobsien
in Kiel.

Pädagogisches Magazin, Heft 106.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1898.





Ein Blick auf die pädagogische Tageslitteratur könnte glauben machen, daſs das Censieren heute nicht im Brennpunkte des Interesse stehe, wie vor einigen Jahrzehnten. Daraus aber den Schluſs abzuleiten, daſs es in der Schulpraxis sein Wesen oder Unwesen zu treiben aufgehört habe, wäre sehr voreilig.

Wo die Frage des Censierens aber verhandelt wird, da zeigt sich sofort ein scharfer Gegensatz der Meinungen — hier volles Zustimmen, dort volles Verwerfen. Ja es hat den Anschein, als bewege sich nur die Gleichgiltigkeit auf der Mittellinie.

Schon *Comenius*[1]) fand es nicht tadelnswert, daſs gute Leistungen durch kleine Geschenke, wenn auch nur durch Näschereien, belohnt und hervorgelockt würden, empfiehlt, daſs man »wöchentliche, wenigstens monatliche Wettkämpfe über das Vorrecht des Platzes« anstelle, damit die Ehrliebe den Fleiſs anrege. *Locke* verwarf zwar alle sinnlichen Lustempfindungen als Reizmittel für den Unterricht. Aber die Benutzung des Ehrtriebes als eines Hebels zur Anfeuerung des jugendlichen Eifers schloſs er nicht aus, ja er bezeichnete sie als das groſse Geheimnis der Erziehung bei jüngeren Kindern. *Basedow* empfahl darauf alle Reizmittel der Art in der weitesten Ausdehnung, und noch heute wird das Wissen und Können, ja selbst das Betragen in den Schulen ganz allgemein zu einem Ziele des Ehrtriebes und zu einem Mittel für die Erlangung äuſserer Vorteile gemacht. Die Philanthropine hatten, wie schon früher *Trotzendorf*... vieles höchst Auffallende eingeführt, Meritentafeln u. a.[2]) Dazu gehört auch das Locieren, das bis auf den heutigen Tag

[1]) Groſse Unterrichtslehre (*Mann*) 3. Aufl. S. 221.

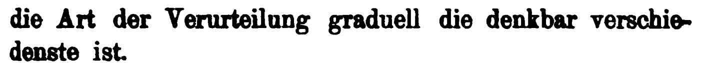
[2]) *Ziller:* Grundlage zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl. S. 247 f.

in unseren Schulen im Schwunge ist, wenn auch nicht in dem Maſse wie es von *Trotzendorf* gehandhabt wurde, der seine Schule ansah als eine Republik, die unter ihm als dem dictator perpetuus stand und von Konsulen, Senatoren, Censoren sowie Quästoren für die Tribus, die Unterabteilungen seiner 6 Klassen, und ähnlichen Beamten aus den Reihen der Schüler geleitet wurde.

I.

Alles Censieren beruht, psychologisch betrachtet, auf einem Vergleichen, einem Messen zweier Werte. Der Normalwert muſs, wenn der Vergleich überhaupt auf einen Wert Anspruch erheben will, festliegen. Hier handelt es sich um Leistungen, seien es solche des Wissens oder Fertigkeiten, seien es sittliche Verhaltungsweisen. Es liegt aber in deren Wesen, daſs sie nicht schlechterdings objektiv wahr sind. Sie weisen vielmehr auf eine Summe von zu einer Gemeinschaft vereinigten Wesen, innerhalb der jener Normalwert allgemeine Anerkennung findet oder doch finden soll. Es giebt zwar ethische Grundideen, die allgemeine Anerkennung und Billigung finden. Sie sind letzte ethische Thatsachen und als solche nicht weiter psychologisch ableitbar. Sobald man aber in das Reich der abgeleiteten ethischen Normen sich begiebt, beginnt schon der Zwiespalt der Meinungen, denn hier erweisen sich bei der Beurteilung Einflüsse der Erziehung, der sachlichen wie der persönlichen, geltend, die ein entschiedenes Urteil unmöglich machen. Ja auch elementare ethische Verhältnisse erweisen sich säkularen Einflüssen unterworfen, sodaſs bald dieses, bald jenes als gut oder böse, als erstrebenswert oder verwerflich betrachtet wird. Gedenkt man endlich der ethnologisch bedingten Unterschiede in der ethischen Beurteilung, so möchte man fast verzagen, sie auf das allgemein menschliche Wesen zurückzuführen.

Immerhin giebts innerhalb der Gesellschaft Verhaltungsnormen, die keiner ungestraft übertreten darf, wenngleich

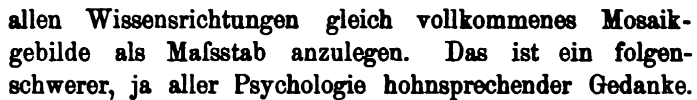


die Art der Verurteilung graduell die denkbar verschiedenste ist.

Eine wesentliche Einschränkung erfährt die Anwendung des oben genannten Mafsstabes, wo es sich um Wissen und Fertigkeiten handelt. Gewifs sind hier Normalwerte ungleich schwieriger zu schaffen. Die Werte sind vielmehr der schwankenden subjektiven Beurteilung unterworfen. Auch hier wird ein Durchschnittsziel innerhalb einer Gemeinschaft konstruiert. Der successiven Entfaltung des menschlichen Geistes würde kein Genüge geschehen, wenn nicht das zeitliche Moment Berücksichtigung finden würde. Man schafft Etappen, die zwar in einer fortschreitenden Linie liegen, aber trotzdem sprungweise in dem Zeitraum eines Halb- oder Volljahres aufeinander folgen. Das deutet schon eine Schwankung an. Diese wird aber viel bedenklicher, wenn das so konstruierte Durchschnittsmafs den einzelnen Gliedern einer Klasse angelegt wird, denn es ist ja nicht deduktiv aus den jeweiligen geistigen Standpunkten der einzelnen Schüler entwickelt worden, — die dann noch verbleibende Härte gegen den Einzelnen wäre vielleicht zu ertragen — sondern es ist von aufsen, darum willkürlich bestimmt worden.

Ebenso ruft das zu Messende dem Mafsstabe gegenüber Bedenken hervor. Was will man messen? Ein Wissen, bezw. sittliche Tüchtigkeit. Das sind aber nicht objektive, sondern subjektive Momente im eigentlichsten Sinne des Wortes.

Das Wissen zwar scheint eine Ausnahme zu machen. Es ist zunächst objektiven Dingen zugekehrt und so auch scheinbar einer objektiven Wertung zu unterwerfen. Aber es taucht in die individuelle Interessensphäre ein. Wer je einen tieferen Blick in das psychologische Gedankengewebe gethan hat, der wird auch wissen, was ein Mosaik von verschiedenen mit gleicher Liebe behandelten Wissensgebieten für die Individualität zu bedeuten hat. Es ist ein übertriebener Gedanke, besonders auch auf den elementaren Stufen der geistigen Entwickelung, ein nach



allen Wissensrichtungen gleich vollkommenes Mosaikgebilde als Mafsstab anzulegen. Das ist ein folgenschwerer, ja aller Psychologie hohnsprechender Gedanke.

Zunächst kommen pathologische Momente in Frage. Seit den letzten Dezennien mufs die Pädagogik auch ihnen ernste Aufmerksamkeit widmen. Durch unendlich viele physiologische und organische Teilumstände wird der geistige Tonus bedingt und wie wandelbar ist dieser äufseren Einwirkungen gegenüber. Die Differenzen dieser Art sind freilich in erster Linie formaler Natur, sie gehen zunächst nur den Rhythmus des psychischen Geschehens an. Sie greifen aber tief in die Entwickelung der ganzen Gedankenwelt ein. Sie bedingen das Temperament, aber auch die Art der Ideenassociation, ihre Festigkeit, Allseitigkeit, Durchbildung, Flüchtigkeit u. s. w.

Darf man diese Umstände einfach streichen, ohne sie für das Censieren zu berücksichtigen? Keineswegs.

Eine andere und sehr wichtige Frage ist allerdings, ob man sie in Rechnung ziehen kann. — Ich sehe dazu nur eine Möglichkeit, nämlich die Durchschnittsrechnung innerhalb eines bestimmten Schulabschnittes. Es wird in jeder Stunde censiert und am Schlusse des Semesters oder Jahres das Mittel berechnet. Aber das hat schwere Bedenken.

Ein derartiges Verfahren zieht eine oft auf unerklärbaren Komponenten beruhende Abneigung gegen ein einzelnes Fach nicht in Rücksicht.

Es handelt sich durchaus nicht allein um den Zögling, sondern vorwiegend auch um den Erzieher, seine Tüchtigkeit, seine momentane Aufgelegtheit u. v. a.

Trotz der Häufigkeit des Censierens bleibt es ein grobes Verfahren, das den feineren Verhältnissen, die mit der Minute, Sekunde wechseln, nicht Rechnung trägt. Ein derartig summierendes Verfahren ist eine Quelle von Härten und Täuschungen.

Kurz, steht die bestimmende Einwirkung pathologischer Momente fest — und wer will das leugnen, so ist das

Censieren von diesem Gesichtspunkte aus nicht zu billigen. —

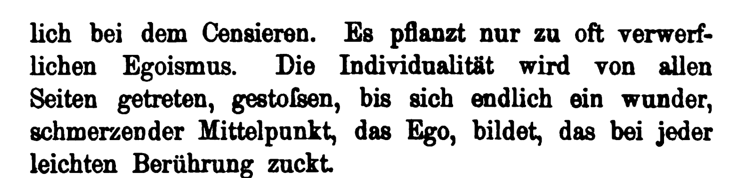
Nicht weniger kommen qualitative geistige Umstände in Frage. Ganz abgesehen von ihren physiologischen Voraussetzungen zeigen sich unleugbare individuelle Unterschiede. Jeder hat in besonderer Weise erfahren, verfügt über eine eigene Welt, die zwar — den Sternen gleich, die am Lichte des Firmaments teilnehmen und erst durch dieses sichtbar werden — an dem allgemeinen gesellschaftlichen Geistesleben partizipiert und doch ein eigenes Centrum hat. Das Censieren unterscheidet aber Sterne erster, zweiter u. s. w. Gröfse, ohne zu bedenken, dafs diese ihnen durchaus gleichgiltig ist, dafs sie ihnen nicht anhaftet, sondern allein durch das beurteilende Subjekt besteht.

Und das eben ist der schwerste Vorwurf, der dem Censieren gemacht werden kann. Man konstruiert ein allgemeines, ein Klassenziel und legt dieses als Mafsstab dem Individuum an, für berechtigt haltend, mit einer einfachen Subtraktion oder auch Addition ein Werturteil zu verbinden. Doch hat jedes Einzelwesen das unbedingte Recht, aus sich selbst beurteilt und an sich selbst gemessen zu werden.[1]) Dieses Recht rauben ist ein verhängnisvolles ethisches Vergehen. Man hebt den Schwerpunkt aus der Individualität heraus und legt ihn aufserhalb desselben — was Wunder, dafs sie ihren festen Halt verliert.

Man wird einwenden, dafs ethische Vorbilder — auch wo sie lebten — für den Einzelnen eine Konstruktion sind, etwas Fremdes, dem er oft ein gut Teil seiner Individualität opfern müsse. Das ist ein Irrtum. Vor allem aber vergifst man, dafs der Einzelne durch tief einschneidende Empfindungen der Beschämung, der Reue, aber auch des sittlichen Gelingens an jenem interessiert sind. Dieses individuelle Moment fehlt aber fast gänz-

---

[1]) *Ziller:* Vorlesungen, 1876. S. 260.



lich bei dem Censieren. Es pflanzt nur zu oft verwerflichen Egoismus. Die Individualität wird von allen Seiten getreten, gestoſsen, bis sich endlich ein wunder, schmerzender Mittelpunkt, das Ego, bildet, das bei jeder leichten Berührung zuckt.

II.

Alles Censieren, finde es einen negativen oder positiven Ausdruck, weist im letzten Grunde auf ein subjektives Vorziehen und Verwerfen zurück. Es liegt im Wesen desselben — es ist ja praktischer Natur —, daſs es sich immer und überall bethätige. Es giebt in dieser Beziehung schlechterdings keine psychologische Indifferenz.

Keineswegs macht es sich jedoch überall gleich deutlich bemerkbar. Es äuſsern sich alle Helligkeitsgrade, von dem unbewuſsten, oft als Vorurteil bezeichneten Abschätzen bis zu der absichtlich und unter sorglich erwogener Ausdrucksweise vollzogenen Censur.

So auch im Schulleben. Ein tüchtiges Wissen, sittliche Festigkeit, gelten immer für einen Vorzug, dem man Wohlgefallen nicht versagen kann; Dummheit, schlechter Charakter werden verurteilt. Hier besteht ein natürlicher Zusammenhang zwischen dem Urteil und dessen Gegenstand. Dieser natürliche Zusammenhang ist die Grundvoraussetzung für ein naturgemäſses, darum pädagogisches Censieren.

Gewiſs ist auch hier die Gefahr mannigfachen Irrens durchaus nicht ausgeschlossen. Es ist möglich, daſs man nicht dem Werk das wahre Interesse entgegenbringe, sondern vornehmlich das Lob und den Tadel des andern, zumal dessen, der Vorteile zu bieten vermag, für sich bestimmend sein läſst. Aber es gilt zu bedenken, daſs diesem natürlichen Censieren im gewöhnlichen gesellschaftlichen Umgange jede Absicht und Verpflichtung, e r z i e h e n d zu wirken, abgeht. Die angedeuteten Irrungen fallen mithin unter die individuelle Verantwortlichkeit und Zurechnung, also ein neues Urteil.

Ganz anders, wo das pädagogische Censieren in Frage kommt. Dieses verfehlt immer seines Zwecks, wenn der Beurteilte dem Urteil nicht innerlich entgegenkommt, wenn er dem Maſsstabe keinen Wert und damit keine Berechtigung zuschreiben kann. Die naturgemäſse Beziehung zwischen Urteil und Objekt greift in den vollen Umfang der berechtigten Schülerindividualität tief ein. Sie ist anders nicht pädagogisch zu nennen.

Leider läſst sich nur zu leicht ein künstliches Entgegenkommen herstellen, künstlich und verwerflich zugleich. Dieses gefährliche Bindemittel ist der Ehrtrieb. Allerdings verkennt auch dieses Verfahren nicht, daſs das Censieren niemals Selbstzweck, sondern nur Mittel ist. Aber dessen Zweck ist erziehlich. »Man findet den unangemessenen Gebrauch des Ehrtriebes zumeist in den Schulen, die kein höheres Ziel kennen, als den Kindern viele Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen.« [1]) Und *Zerrenner* bemerkt mit vollem Recht: [2]) Betrachtete man den Schulzweck einseitig, sähe man in den Schulen bloſse Unterrichtsanstalten im engsten Sinne, die, unbekümmert um alles übrige, bloſs arbeiten, Geistesbildung (?), Kenntnisse und Geschicklichbkeit mitzuteilen, so würde man das Certieren (und Censieren) weniger bedenklich finden; allein diese Bedenken häufen sich und treten ernst warnend dem denkenden Lehrer entgegen, sobald er die ernste Wahrheit beachtet, daſs die Schule auch eine moralische und gemütliche Erziehungsanstalt sein soll und also wohl zum allerwenigsten das von ihr gefordert werden muſs, daſs sie, indem sie die nächsten Unterrichtszwecke verfolgt, auf keine Weise die übrigen Erziehungszwecke, den Zweck der gesamten Erziehung behindert.« Das gilt in vollem Maſse auch dem Censieren, von dem das Certieren nur eine besondere Anwendungsform ist.

---

[1]) *W. Harnisch:* Handbuch für das deutsche Volksschulwesen, 3. Aufl. S. 304.

[2]) Grundsätze der Schuldisziplin, Magdeburg 1826, S. 232.

III.

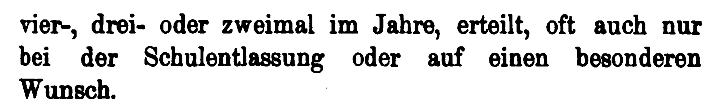
Blicken wir auf die Form des Censierens. Es kommt nur dasjenige in Betracht, dem man einen überlegten Ausdruck giebt.

Auf die Weise der Mitteilung gesehen, kann man mit *Zerrenner* die öffentliche, private und geheime Censur unterscheiden. Die erste geschieht in Gegenwart von Personen, die nicht in derselben Klasse unterrichtet werden, bezw. von Erwachsenen, die ein mehr oder minder grofses Interesse an dem Gedeihen der Zöglinge haben. Die zweite Art findet zwar auch öffentlich, aber nur in Gegenwart der Zöglinge derselben Klasse statt. Bei der letzten endlich nimmt der Lehrer seinen Schüler besonders und erteilt ihm Lob oder Tadel.

Historisch betrachtet hat die erste Weise die gröfste Berechtigung. *Ziller* sagt mit Recht, dafs das Censurenwesen den Jesuitenschulen entstammt. Ihr Censurwesen stand zum Erziehungszweck ihrer Erziehungsanstalten in engstem Zusammenhang. Es war ihnen Hauptmittel zur Wirkung des Ehrtriebes, des rücksichtslosen, der alle geistigen Kräfte der Einzelnen ausschliefslich in den Dienst des Ordens stellte, der das Sonderwesen auslöschte oder doch dessen Kräfte auf eine geistige Achse reduzierte, um die sich dasselbe als Rädchen des grofsen Getriebes drehte. Nirgends wirkt der Egoismus unverfälschter, als wenn er eine Geistesrichtung ganz ausnutzt und auf Kosten derselben alle anderen unterdrückt.

Das private Censieren bleibt innerhalb der Schulräume. Eine besondere Form derselben ist das Certieren oder, wie *Harnisch* es nicht unzutreffend verdeutscht, die Platzjagd.

Bezüglich der Ausdrucksweise begegnet sie sich mit der letzten oben genannten Art, dem geheimen Censieren. Man giebt dem Zögling ein Zeugnisbuch oder besondere Zeugnisse in die Hand, die den schriftlichen Ausdruck für den Wert seiner Leistungen enthalten. Diese Zeugnisse werden zumeist in bestimmten Zwischenräumen,



vier-, drei- oder zweimal im Jahre, erteilt, oft auch nur bei der Schulentlassung oder auf einen besonderen Wunsch.

Man pflegt zumeist — und von manchen Behörden sind sie vorgeschrieben — vier Stufen der Vollkommenheit zu unterscheiden, sowohl die Leistungen als das sittliche Verhalten anlangend: ungenügend, genügend, gut, sehr gut. Noch viel öfter aber begegnet man Mittelstufen, die dem entwachsen sind, dafs es schlechterdings unmöglich ist, durch jene vier Stufen — ohne auf Härten und Ungerechtigkeiten zu stofsen — die Leistungen zu werten.

Den vier Ausdrücken begegnen schwere Bedenken.

Die Bezeichnungen verstofsen gegen den Sprachgebrauch, was hier nicht aufser acht gelassen werden darf.

Man mufs vor allen Dingen doch eine Stufe als die mittlere, als die normale ansehen. Diese müfste dem der Klasse gesteckten Ziele in den Leistungen entsprechen. Wer diesem Ziele genug gethan, wer genügendes geleistet, der bekommt das Prädikat: sehr gut. Dem verständlichen Sprachgebrauche entsprechend ist es: genügend als die höchste Auszeichnung aufzufassen. Dann liegen aber alle durch gut, bezw. sehr gut bezeichneten Leistungen jenseits des Klassenzieles, gehören in die betreffende Abteilung also gar nicht hinein. Für die hinter dem Klassenziel zurückbleibenden Leistungen verbleibt nur das Prädikat ungenügend. Etwas anders würde sich die Sache gestalten, wenn man das theoretische Klassenziel durch gut, das reale aber, das natürlich bald über, in den weitaus meisten Fällen aber unter jenem liegen wird, durch genügend bezeichnet. Aber ein theoretisches Klassenziel kann für die praktische Censur keine Bedeutung haben, wenn man nicht grofser Ungerechtigkeit das Thor öffnen wollte. Jede Abteilung, jede Klasse hat ihr individuelles Gepräge. Ich kann zwar eine gewisse Summe von Kenntnissen fordern — aber wie leicht wird es dem didaktischen Memoriermaterialismus dieser Forderung sogar glänzend

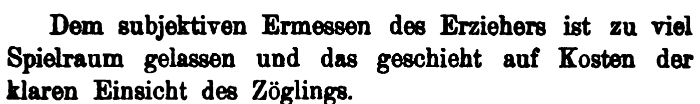
genug zu thun. Eine Summe von Kenntnissen enthält doch niemals ohne weiteres auch einen gerechten Mafsstab für das, was sie als Mittel bewirken sollen, wahre Durchbildung, die sich in vielseitigem, gleichschwebendem Interesse äufsert. Diese soll censiert werden.

Es fragt sich zwar, ob diese Früchte des Wissens imponderabil seien und keinem Mafse standhalten. Und in der That, man wird sich scheuen, so feine Gedankengewebe, die in die innersten und verborgensten Tiefen der Seele weisen, über die kaum der Besitzer selber, geschweige ein Fremder und sei er scharfsichtigster Psychologe, ein klares Urteil besitzt, mit Zahlen zu messen, die ihnen an sich zudem durchaus fremd sind. Man wird an viele psychophysische Momente erinnern, die einen verschiedenen Rhythmus der geistigen Thätigkeit bedingen.

Dem gegenüber wird man höchstens wagen wollen, ein sehr allgemeines und vorbehaltliches Urteil zu fällen, aber niemals, dieses durch vier oder acht dürre, vieldeutige Ausdrücke oder gar vier Ziffern zu spezifizieren.

Der Wert des Censierens steht und fällt mit der klaren Einsicht und darauf fügenden Wertschätzung bei dem Beurteilten. Es ist nicht zu verantworten — es sei denn durch den Jesuitismus —, vier Bezeichnungsweisen, die zudem der exaktesten Wissenschaft entnommen sind, zum Ausdruck für Wertstufen zu machen, die einer mannigfachsten Deutung auf Grund unbestimmter subjektiver Empfindungen offen sind. Was heifst z. B. dem Zöglinge: nicht genügend. Bezüglich seiner Leistungen entsinnt er sich höchstens eines Mankos an einzelnen Kenntnissen und Fertigkeiten, die er nicht hoch zu schätzen vermag, denen er eine in seinen Augen lächerliche Wichtigkeit beigelegt findet.

Wieviel der Censur fällt auf den Lehrer zurück. Die Censur setzt doch musterhafte Erziehung, tadellosen Unterricht voraus, nur dann trifft sie den Zögling allein.

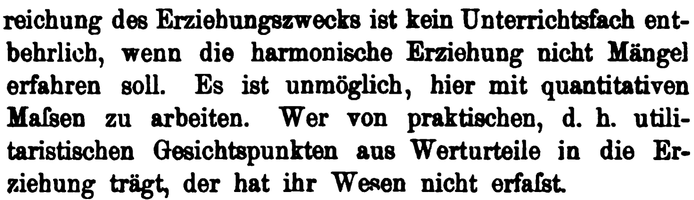


Dem subjektiven Ermessen des Erziehers ist zu viel Spielraum gelassen und das geschieht auf Kosten der klaren Einsicht des Zöglings.

Noch ärger wird's, wenn man das sittliche Verhalten des Zöglings censiert. Was heifst hier Klassenziel! Ein solches kann es nicht geben. Gewifs zeichnet sich dieser und jener durch sein sittliches Verhalten vor anderen aus. Wie aber will man vier abgegrenzte Rangstufen festhalten! Voı allen Dingen ist doch erforderlich, dafs der, über den ein Urteil gefällt wird, das Gute und Böse unter voller Verantwortlichkeit gethan habe. Denn die sittliche Gewöhnung, so grofse Rolle sie auch spielen mag, fällt doch auf äufsere Umstände zumeist zurück. Ein sittliches Urteil mufs aber die persönliche Verantwortlichkeit mit ganzer Schärfe treffen — wohlgemerkt, wenn sie für den Zögling selbst einen Wert haben soll. Wie will man diese aber feststellen, zumal auf den früheren Stufen? Was ist zu entschuldigen, was nicht? — hier ist wieder einem subjektiven Ermessen des Erziehers, für das er sich oft klare Rechenschaft nicht wird geben können, weiter Spielraum gelassen. Wer kann überhaupt in die Herzen hineinschauen — und was lehren sittliche Thaten über ihre geheimen Triebkräfte!

Man begegnet folgender Form des Censierens. Man setzt für jedes Unterrichtsfach ein bestimmtes Prädikat fest und multipliziert die Ziffer mit der wöchentlichen Stundenanzahl. Die Summen werden addiert und nach ihrer Gröfse geordnet. Die geringste erringt — den ersten Hauptplatz. Das Censieren geht also unmittelbar in Lokation über.

Das angedeutete Censieren enthält zunächst ein Werturteil über die einzelnen Fächer des Lehrplans — das nicht zu billigen ist. Es ist beliebt, diesem und jenem Unterrichtsfache andern gegenüber einen Vorrang, gröfsere Wichtigkeit einzuräumen. Der Theologe stellt den Religionsunterricht oben an, ein anderer jenen. Das ist aber in der Erziehungsschule durchaus unstatthaft. Zur Er-



reichung des Erziehungszwecks ist kein Unterrichtsfach entbehrlich, wenn die harmonische Erziehung nicht Mängel erfahren soll. Es ist unmöglich, hier mit quantitativen Maſsen zu arbeiten. Wer von praktischen, d. h. utilitaristischen Gesichtspunkten aus Werturteile in die Erziehung trägt, der hat ihr Wesen nicht erfaſst.

Man wird ja darauf hinweisen, daſs jedem Unterrichtszweige eine bestimmte Stundenanzahl zugewiesen werden muſs, daſs darin ein nicht zu vermeidendes Werturteil enthalten ist. Man wird behaupten, daſs die Stundenanzahl nach der Bedeutung des Unterrichtsgebietes für das gesamte Erziehungswerk bemessen ist. Derartige Werturteile sind keineswegs zu leugnen. Es wäre eine Thorheit, einem technischen Fache auf dem Stundenplan der Erziehungsschule den gröſsten Raum zu bemessen. Von der Idee des Erziehungszwecks aus ist jedem ein bestimmter Umfang zuzuweisen. — Dieses richtet sich aber nach dem Teilziele jedes Faches und nach der Schwierigkeit, welche die Erreichung desselben dem Zöglinge bereitet. Das Teilziel thut dem selbständigen erziehlichen Werte des einzelnen Faches auf Kosten des Gesamtziels nicht den geringsten Abbruch.

Schon hieraus flieſsen arge Bedenken gegen das Multiplizieren.

Jeder Zögling hat eine besondere Individualität, die ihn von anderen unterscheidet. Die Erziehung hat nichts weniger als die Aufgabe, hier zu nivellieren, den Schüler dementsprechend nach einem nivellierten Maſsstab abzuschätzen. Vor jedem steht — oder soll doch stehen — ein Bild dessen, was er werden soll, von auſsen aufgezwungen aber ist's Idol. Jeder schafft seine Ideale sich selber, wenn nicht, so kann er ihnen nicht nacheifern, weil es nicht seines Bluts und Geistes einen Hauch hat, sondern ein völliges Fremdes ist. Die Erziehung soll dem einzelnen zur Bildung seines Ideals — meist nur zur Erreichung desselben — ohne jeden Zwang behilflich sein.

Jeder Knabe hat sein Lieblingsfach. Dieses mag vom Lehr- und Stundenplan ein »Nebenfach« genannt werden — für ihn selbst ist es das keineswegs. Ist aber die Erziehung rechter Art, gestaltet sie sein Inneres harmonisch aus, so schliefst sie um das Lieblingsfach als dem centralen Gedankenkreise das weitere und weitere an.[1]) Nur, wo es auf Kosten der individuellen Hegemonie geschieht, dürfte ein Tadel berechtigt sein.

Sonst ist aber durchaus zu verwerfen, dafs der Zögling auf Grund des lehrplanmäfsigen Nebenfaches durch die willkürliche Multiplikation mit der wöchentlichen Stundenanzahl des Faches einen niedrigeren Hauptplatz erhalte. Das ist unpsychologisch.

Es liegt im Wesen des Erziehungszwecks: harmonisch-künstlerisch ausgestattete Individualität, dafs diese ein gutes Recht hat, aus und an sich selber beurteilt zu werden.

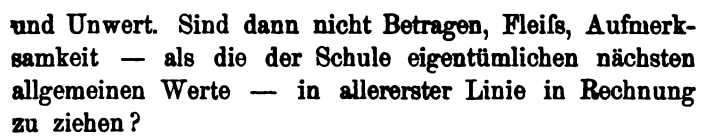
Man will eine Grundlage für die Lokation gewinnen, man will nur nach den Leistungen dem Zöglinge seinen Wert innerhalb seiner Gemeinschaft zuweisen — die sittliche Tüchtigkeit läfst man bei der Bestimmung des »Hauptplatzes« aufser Rechnung.

Aber wie — kann man Erziehung und Unterricht trennen? Kann man dem goldenen Herbartworte: Für mich giebt es keinen Unterricht ohne Erziehung gründlicher zuwiderhandeln? Wie kann man Betragen, Fleifs und Sittlichkeit aufserhalb der Leistungen censieren, sind sie nicht vollkommen in diese eingeschlossen? »Bei den Censuren und Versetzungen darf es sich nur darum handeln, dafs die Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit zu einer Klasse ausgedrückt wird, nicht aber darum, ob der eine oder andere eine niedere Rangstufe einnimmt.«[2]) Dem erziehenden Unterricht ist das Wissen als solches zunächst gleichgiltig, es kommt ihm auf die Quelle desselben und seine Früchte an. Diese entscheiden über Wert

---

[1]) Ausgenommen sind hier die rein »technischen Fächer«.

[2]) *Ziller*, Vorlesungen S. 157.



und Unwert. Sind dann nicht Betragen, Fleifs, Aufmerksamkeit — als die der Schule eigentümlichen nächsten allgemeinen Werte — in allererster Linie in Rechnung zu ziehen?

Ich habe diese Censurmethode, zunächst nach pädagogisch-psychologischen Gesichtspunkten, näher ins Auge gefafst, weil sie mir typisch zu sein scheint.

IV.

Was bezweckt denn das Censieren? Es will zunächst offenbar — und damit fällt es aus dem Rahmen des Erziehens vollständig heraus — ein Mittel sein, gesteigertes Wissen, glänzendere Leistungen zu forcieren. Dazu wird es, indem es sich des Ehrtriebes bemächtigt, diesen auf jede Weise grofszieht und rücksichtslos ausbeutet.

Behält man diesen nächsten Zweck allein im Auge, so ist nicht zu leugnen, dafs sich das Mittel durchaus bewährt. Ist der Zweck zu billigen, so darf man dem Mittel uneingeschränktes Lob nicht versagen.

Aber, wie oben bereits *Herbart* und *Ziller* nachgesprochen wurde, der Erziehung ist der Unterricht, das Wissen niemals Zweck, sondern unter allen Umständen nur Mittel. Stellt er sich der Erziehung gar entgegen oder nur hindernd in den Weg, so kann sie ihn nicht als rechter Art bezeichnen, sondern mufs ihn verwerfen. Rechter Art kann er aber dann nicht sein, wenn er aus unlauterem Interesse hervorgeht. Das ist dann der Fall, wenn er in sich selber sein Ziel setzt oder gar den Wissenswert von ganz fremden egoistischen Bestimmungen herleitet, wenn er in erster Linie fragt, was wird mir von diesem oder jenem dafür, was bringt mir die Sache ein? Dem Unterrichts- und Wissensegoismus steht das gleichschwebende vielseitige Interesse gegenüber. Alles Wissen, das nicht bildet, das nicht in den Dienst der Sittlichkeit tritt, dort seine erste Aufgabe erblickt, ist aus der Erziehungsschule zu verbannen.



Wahres Wissen ist immer zugleich eine Selbstverneinung. Jedes Eintauchen in die Objektivität erfordert, wenn es ganz gelingen soll, ein momentanes Aufgeben und Vergessen des Ich nicht nur, sondern auch das notwendig demselben, wie dem Aus- und Einatmen, folgende sich auf sich selbst Besinnen und Einordnen des Neuen in den bisherigen Gedankenkreis darf nicht durch den leisesten Ton eines sinnlichen Interesse getrübt werden, wenn es von Dauer sein und so schon sich selbst Genüge leisten soll.

Fern sei, jegliches Censieren schlechterdings zu verwerfen. Es ward oben bereits von einem Loben und Tadeln geredet als eines naturgemäfsen Vorganges. Ist der menschlichen Natur ein Vorziehen und Verwerfen als ein nicht weiter ableitbares ethisches und psychologisches Grundverhältnis eigen, so erfordert auch jede Teilnahme ein Lob oder Tadel. Aber das ist das Wesen des gesunden und naturwüchsigen Censierens, dafs es ohne Raffinement, ohne aufser ihm liegende Rücksichten bestimmt geschieht. Jedes Werk, jede That hat in sich selber ihren Lohn oder Tadel. Es gewährt als solches die Freude des Gelingens, ist in solchen Momenten mit der Persönlichkeit so eins, dafs es praktisch unmöglich ist, ein Subjektives und Objektives zu sondern. Das Censieren, welches auf den Ehrgeiz spekuliert, läfst geflissentlich diesen feierlichsten Moment alles Schaffens nicht aufkommen. Es baut zwischen Subjekt und Objekt die Brücke des Egoismus, stellt den Zögling von vornherein zum Objekt in einen künstlichen Gegensatz.

Es liegt am Tage, dafs so nicht einmal der engste Lernzweck sein Ziel erreicht. Es findet eben keine vollkommene innere Durchdringung der Vorstellungen statt. Die Fäden des Ehrgeizes sind Spinnfäden, die zwar kunstvoll und fein verschlungen, aber von sehr geringer Haltbarkeit sind.

Viel schlimmer aber ist folgendes. Statt des wahren Interesse pflegt man ein künstliches, den Ehrgeiz. Damit verlegt man den ethischen Schwerpunkt aus dem Werke

hinaus. Das fremde Urteil steht dem Zögling im Vordergrunde. Um deswillen arbeitet er. Das Censieren stellt ihn als Wettkämpfer in die Reihe seiner Genossen. Sein Ehrtrieb schaut stets mit scheelem Blick auf diesen oder jenen Mitschüler, dem er es zuvorthun soll oder hochmütig auf den, dem er vorbeigekommen ist. Immer aufs neue wird er angestachelt. Sein Sinn für die Gemeinschaft wird verdorben. Keine Hilfe, keine Förderung gönnt er dem Schwachen, geschweige, dafs er sie ihm selbst gewähre. Sein natürliches Rechtsempfinden wird verdreht. Nicht Tugenden der Treue, des Fleifses u. a., die doch darauf vollen Anspruch haben, werden belohnt, der Egoismus findet seine Krone. Damit zieht ein ganzes Heer von Fehlern in das Herz des Zöglings ein, zusamt einer Fülle von Keimen, die zukünftige Selbstqualen und Leiden bergen.

Vor allem wird dem Zögling der Segen der Arbeit vergiftet,[1]) er wird aus dem Paradiese derselben mit zweischneidigem Schwerte hinausgewiesen.

Damit hängt ein folgenschwerer Irrtum, der weite Kreise unseres Volkes erfafst hat, sehr eng zusammen, ein herzverödender und entsittlichender Gedanke. Es ist der: Arbeit schafft Genufs, wobei das Auge mit ganzer Anspannung auf letzteren blickt. Man arbeitet nur im Hinblick auf den Gewinn, den die Arbeit einbringt; man schafft, um zu geniefsen. Die Arbeit ist nur Mittel zum Genufs. Was saure Wochen schwer erworben, das geht mit den Abendgästen drauf. Eine solche Lebensführung kann nach dem Grundsatze nicht verwundern. — Arbeit schafft nicht Genufs, — Arbeit ist Genufs. Das ist schon auf physischem Gebiete an ein Naturgesetz geknüpft; Bewegung gilts dort, nicht Ruhe.

Ich habe vielleicht hier und dort etwas zu schwarz gezeichnet, aber ich möchte zugestanden wissen, dafs an

---

[1]) *Volkmann*, Lehrbuch der Psychologie, II, S. 386. — *Ziller*, a. a. O. S. 250.

den angedeuteten Mifsverhältnissen das Censieren, wie es in vielen unserer Schulen gehandhabt wird, ein gut Teil Schuld trägt — und, wo es diese Früchte verfehlt, da hat es das Ziel nicht erreicht, um deswillen es angestellt wurde. »Es ist ein System der Verschlechterung.« [1])

---

[1]) *Ziller*, a. a. O. S. 261. — Inwiefern das Censieren für die Eltern der Zöglinge Bedeutung hat, ist zwischen den obigen Zeilen zu lesen.





Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

107. Heft.

Über eine Wohlanständigkeitslehre an Gewerbe- und Fortbildungsschulen.

Von

Prof. R. Bauer
in München.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1898.

Preis 20 Pf.





Über eine

Wohlanständigkeitslehre

an

Gewerbe- und Fortbildungsschulen.

Von

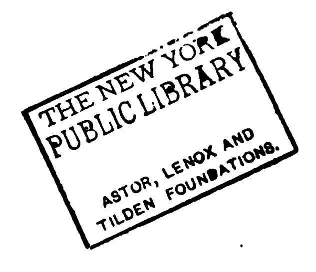
Prof. **R. Bauer**
in München.

Pädagogisches Magazin, Heft 107.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1898.





»Sie sollten Ihren Schülern mehr äufserliche Lebensart beizubringen suchen.« So rief mir bei gelegentlicher Begegnung ein befreundeter Herr zu, der Professor an der Forstschule und weimarischer Landtagsabgeordneter und soeben mit seinen Arbeitern an der Herstellung einer öffentlichen Parkanlage beschäftigt war. Ich stutzte. Mehr feinere Lebensart unsern Landjungen, unsern Knaben, gröfstenteils aus niederen Gesellschaftskreisen? — Und doch traf das Wort eine wunde Stelle, die ich schon oft peinlich empfunden.

Und als wir bei längerem Gespräch uns das Thema mehr und mehr auseinandersetzten, mufste ich mir sagen: der Mann hat recht. Und weil er recht hat, müfste es eigentlich auch gehen. Und warum sollte es nicht gehen können, lehrte mich doch die Erfahrung, dafs gar nicht so selten Knaben aus den ärmsten Kreisen und vom Dorfe sehr manierliche Burschen waren? Und merkwürdig genug — oder sollte es nicht merkwürdig sein, sollte es sogar in innerlichem Zusammenhange stehen? — diese gutgearteten, höflichen, properen armen Knaben waren auch fast alle fleifsig und anstellig in ihrem Beruf.

1*

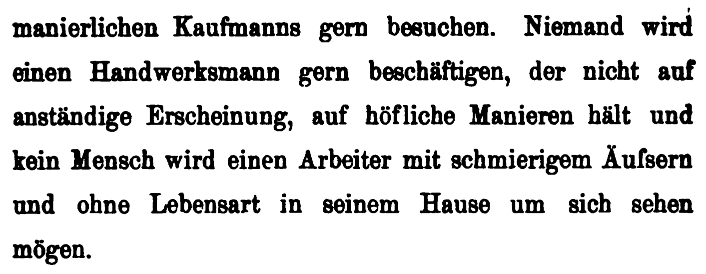
Also, es war wohl der Mühe wert, sich mit der praktischen Ausführungsmöglichkeit des sympathischen Gedankens zu beschäftigen.

Leider lag jene Begegnung nicht sehr weit vor dem Zeitpunkt meiner Versetzung in den Ruhestand. Es war mir deshalb der Versuch einer Umsetzung in die Wirklichkeit nicht mehr möglich. Aber der Gedanke liefs mir doch nicht Ruh.

Da nun zu einem solchen »Anstandsunterricht« für Lehrlinge notwendig der Grund schon in der Volksschule gelegt werden mufs, resp. derselbe nur eine Weiterbildung dessen zu sein hätte, was unter jedem tüchtigen Volksschullehrer dort schon bei jeder geeigneten Gelegenheit betont wird, so schien mir die Wahl eines Blattes, das hauptsächlich in Seminar- und Volksschullehrerkreisen gelesen wird, besonders passend zur Besprechung eines solchen Themas.

Ein sauberes Glas macht den Wein nicht besser, aber er schmeckt besser daraus, als aus einem schmutzigen. Deshalb ist die Ansicht mancher Leute, dafs das Äufserliche ganz Nebensache, der gute Kern das Einzige sei, nicht ganz zutreffend.

Man wird vielleicht einem reichen, unabhängigen Mann Nachlässigkeit im Äufsern und Grobheit im Umgang als verzeihliche Schrulle anrechnen. Mancher Gastwirt hat sogar schon mit hainbüchener Derbheit gute Geschäfte gemacht. Kein Mensch aber wird den Laden eines un-



manierlichen Kaufmanns gern besuchen. Niemand wird einen Handwerksmann gern beschäftigen, der nicht auf anständige Erscheinung, auf höfliche Manieren hält und kein Mensch wird einen Arbeiter mit schmierigem Äufsern und ohne Lebensart in seinem Hause um sich sehen mögen.

Niemand wird deshalb von einem Tüncher oder Schlosser verlangen, dafs er in der Arbeitszeit so sauber erscheine, wie der Ladendiener es vermag. Jedermann unterscheidet auf den ersten Blick, was der unvermeidliche Eintagsstaub der Werkstatt und was fauler Wochenschmutz ist.

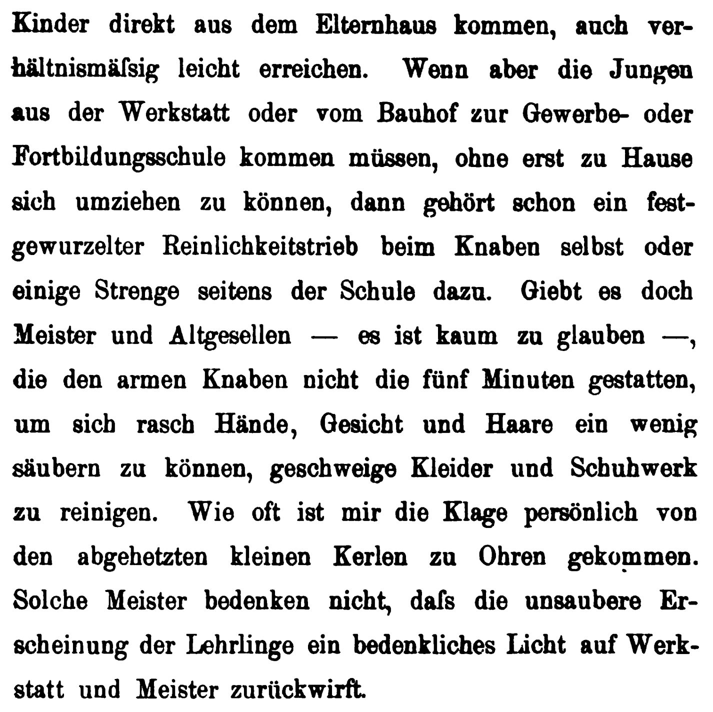
Es giebt, Gott sei Dank, Arbeiter genug, die nicht ungewaschen essen mögen, die nicht ungekämmt und ungebürstet Werkstatt oder Fabrik verlassen oder gar in das Haus eines Kunden gehen möchten. Aber leider giebt es auch nur gar zu viele, die förmlich mit ihrem Schmutz und mit ihrer Unmanier renommieren.

Und enger als man glauben sollte, hängt das Bedürfnis nach äufserer Sauberkeit mit innerlicher, seelischer Reinheit zusammen.

Also die erste anzustrebende und anzuschulende Grundtugend sei

die Reinlichkeit an Körper und Kleidern.

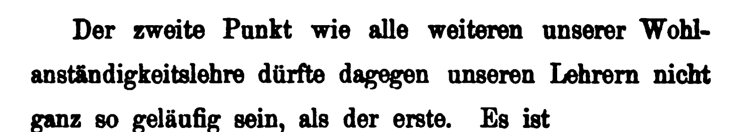
In den Volksschulen wird ja schon mit aller Strenge darauf gesehen. Kein Knabe darf ungewaschen und ungekämmt und mit schmutzigen oder zerrissenen Kleidern zur Schule kommen. Freilich läfst sich das hier, wo die



Kinder direkt aus dem Elternhaus kommen, auch verhältnismäfsig leicht erreichen. Wenn aber die Jungen aus der Werkstatt oder vom Bauhof zur Gewerbe- oder Fortbildungsschule kommen müssen, ohne erst zu Hause sich umziehen zu können, dann gehört schon ein festgewurzelter Reinlichkeitstrieb beim Knaben selbst oder einige Strenge seitens der Schule dazu. Giebt es doch Meister und Altgesellen — es ist kaum zu glauben —, die den armen Knaben nicht die fünf Minuten gestatten, um sich rasch Hände, Gesicht und Haare ein wenig säubern zu können, geschweige Kleider und Schuhwerk zu reinigen. Wie oft ist mir die Klage persönlich von den abgehetzten kleinen Kerlen zu Ohren gekommen. Solche Meister bedenken nicht, dafs die unsaubere Erscheinung der Lehrlinge ein bedenkliches Licht auf Werkstatt und Meister zurückwirft.

(Es wäre, wo Raum vorhanden, die Einrichtung einer Waschkammer mit Becken, Seife, Handtüchern und Kleiderbürste vielleicht wohl angebracht.) Mit dieser Besprechung des Reinlichkeitspunktes habe ich selbstverständlich keinem Lehrer etwas Neues gesagt. Aber wir dürfen uns eben doch nicht verschweigen, dafs es an vielen Schulen in dieser Beziehung nicht so ist, wie es sein sollte und könnte.

Es ist auch gar nicht so leicht, wie es scheint, und nur durch gemeinschaftliches Zusammenwirken sämtlicher Lehrer und der Direktion mit thunlichster aber schonender Einwirkung auf Meister und Eltern, möglich.



Der zweite Punkt wie alle weiteren unserer Wohlanständigkeitslehre dürfte dagegen unseren Lehrern nicht ganz so geläufig sein, als der erste. Es ist

die äufsere Haltung.

Es kann gewifs nicht angezweifelt werden, dafs die Art, wie ein Mensch seinen Körper trägt, seinen Kopf hält, wie er geht und steht, für den Eindruck, den er macht, von grofser Bedeutung ist.

Ich schreibe diesen kleinen Aufsatz im bayerischen Hochgebirg. Wie in sich gefestigt, wie stramm, wie bescheiden — selbstbewufst tragen sich hier die Männer, jung wie alt. Ihre Arbeit ist wahrlich nicht leichter wie die unserer Männer und unsere jungen Leute sind gewifs ebenso kräftig und haben noch den Vorsprung einer besseren Schulbildung.

Aber man sehe doch viele unserer jungen Handwerker an. Ich denke mit Schrecken an einen grofsen Teil unserer Schüler. Wie nachlässig in Kopf- und Rückenhaltung, wie schwerfällig und schlürfend im Gang!

Es mag ihnen ja gern zu gute gerechnet werden, dafs sie, besonders im ersten Lehrjahr, oft recht abgespannt sein mögen. Aber sie gingen, wie ich das oft beobachtet habe, auch an Sonntagen nicht anders. Ja selbst in den Wintermonaten, wo manche Geschäfte monatelang nicht arbeiten, zur Ermüdung also keine Ursache vorhanden war.

Nein, ich halte mich überzeugt, dafs Mangel an festem

Willen, an geistiger Elastizität, dafs Trägheit die Schuld tragen. Leider sehen auch unsere Turnvereine mehr auf Ausbildung der Kraft, als auf gute Haltung, elastischen Gang, anmutige Bewegung. Ich glaube, dafs viele der jungen Menschen einfach nicht wissen, gar nicht daran denken, dafs sie etwas Wesentliches versäumen, dafs diese bummelige Körperhaltung zu einem häfslichen Schlufs auf ihr geistiges Ich verführt. Das mufs ihnen eben gesagt und immer wieder gesagt, ihr Selbstgefühl angespornt werden.

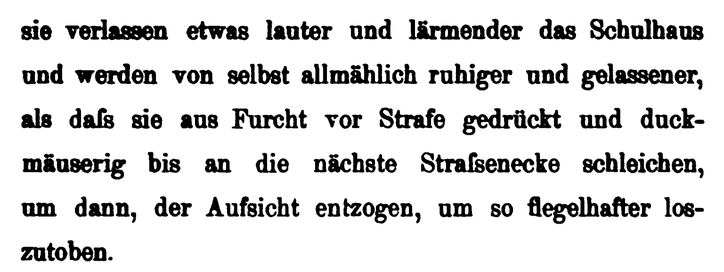
Der dritte Punkt ist

das Benehmen

und zwar 1. das allgemeine Benehmen in der Schule und auf der Strafse, 2. das Benehmen gegen Mitschüler, Lehrer, Erwachsene überhaupt und 3. der Grufs.

Es wäre gänzlich widernatürlich, wollte man von jungen Menschen zwischen 14 und 18 Jahren verlangen, dafs sie nach zweistündigen, ruhigen und aufmerksamen Sitzen in engen heifsen Schulsälen, nun zahm und still aus dem Hause und über die Strafse schleichen sollten. Ich wüfste keinen Grund, warum man unsern kräftigen, des Sitzens ungewöhnten Jungen das als Unrecht und Unsitte anrechnen sollte, was man z. B. bei Gymnasiasten ganz in der Ordnung findet.

Man lasse sie getrost lachend und schwatzend die Schule verlassen und sorge nur, wenn nötig, durch einige Aufsicht, dafs nicht grobe Ausschreitungen, als häfsliches Geschrei, Prügeleien u. dergl. vorkommen. Es ist besser,



sie verlassen etwas lauter und lärmender das Schulhaus und werden von selbst allmählich ruhiger und gelassener, als daſs sie aus Furcht vor Strafe gedrückt und duckmäuserig bis an die nächste Straſsenecke schleichen, um dann, der Aufsicht entzogen, um so flegelhafter loszutoben.

Ebenso wird man in den Unterrichtspausen eine absolute Ruhe nicht erzwingen können. Es genügt, wenn die Schüler an ihren Plätzen bleiben und mäſsig laut mit ihrem Nachbar sprechen.

Über das Aufstehen der Schüler beim Eintritt des Lehrers, ja selbst des Direktors in die Klasse läſst sich streiten 1. weil es bei vollen Klassen nicht ohne störendes Geräusch möglich und 2. in manchen Unterrichtsstunden z. B. im Fachzeichnen ganz unthunlich ist. Auf fremden Besuch dagegen macht die Begrüſsung durch Aufstehen einen angenehmen Eindruck und mag beibehalten bleiben.

Über das sich von den Plätzen Erheben bei den Antworten auf die Fragen des Lehrers im Unterricht scheinen die Ansichten der Lehrer geteilt. Ich habe es bald so und bald so gefunden. Mir scheint das Aufstehen richtiger, weil dadurch dem Schüler die vorgelegte Frage bedeutsamer erscheint und er seine Gedanken mehr sammelt. Jedenfalls muſs es — so oder so — durch die ganze Schule gleichmäſsig gehandhabt werden. Selbstverständlich muſs jede sonstige Ansprache des Direktors oder eines

Lehrers in oder aufser der Schulsäle, stehend und in anständiger, straffer Haltung entgegen genommen werden.

Das Benehmen der Schüler unter sich sei ein aufrichtig herzliches. Keiner dünke sich besser als der andere.

Eine Unsitte mag hier gleich Erwähnung finden, bei der sich die Schüler unter sich nichts Böses denken, die aber fast täglich zu recht groben Unzuträglichkeiten ausartet. Das ist das gegenseitige Abborgen von Werkzeugen. Am meisten leiden darunter natürlich die pünktlichen und ordentlichen Schüler, während die faulen und nachlässigen Bursche in ihrer Bummelei bestärkt werden. Und schlimmeres erwächst noch nur allzuleicht daraus. Das ist die laxe Auseinanderhaltung des Mein und Dein. Das häfsliche »Schiefsen« in den höheren Schulen hat sich leider auch in unsere Gewerbeschulen durchgefressen und ist hier nicht ohne Gefahr, da die Gewerbe- und Fortbildungsschüler sich aus unendlich verschiedenen Elementen zusammensetzen und die Lehrer diese in den wenigen Unterrichtsstunden nicht genau kennen lernen können.

3. Der Grufs. Nichts sieht komischer aus als der wohleindressierte Tanzstundengrufs eines Schülers vor seinem Lehrer oder die kühle, steife, soldatische Begrüfsung. Geradezu abscheulich ist aber umgekehrt, wenn der Schüler salopp und mit gleichgiltigem Gesicht an seinem Lehrer vorüberbummelt, nachlässig ein wenig an seiner Mütze rückt oder sich gar zur Seite drückt, um gar nicht grüfsen zu müssen. Der Grufs ist der Mensch.

Der schönste Grufs eines Schülers vor seinem Lehrer ist ein freundliches respektvoll lächelndes Gesicht, ein einfacher Gutentagwunsch und ein schlichtes Abziehen der Kopfbedeckung. Letzteres kann sehr verschiedengradig sein, ohne deshalb einen Mafsstab für die Höflichkeit abzugeben. Knaben vom Land oder solche Arbeiter, deren Geschäft sie nötigt, den Kopf bedeckt zu halten, werden selten die Kopfbedeckung beim Grufs ganz abziehen, ohne deshalb weniger respektvoll sein zu wollen. Ein sehr empfehlenswerter Brauch ist, auch für unsere Gewerbeschüler, das Abziehen der Mütze beim Eintritt ins Schulhaus.

Ich möchte nun im Anschlufs an das Gesagte, was hoffentlich nicht blofs fromme Wünsche enthält, noch auf einen Punkt zu sprechen kommen, der ja vielleicht — streng genommen, nicht hierher gehört, aber doch in innigem Zusammenhang mit der ganzen Frage steht.

Leider ist es heutzutage, wo viele Lehrlinge nicht mehr im Schutz der Familie des Meisters oder im Elternhaus wohnen, traurige Thatsache, dafs die Zeit nach Feierabend, sowie die Sonntage verderben, was Schule und Werkstatt gut gemacht hatten.

Langeweile und lockere Freunde sind die gefährlichen Elemente, die nach Möglichkeit zu bekämpfen sind.

Dieses Bekämpfen ist ja nun gewifs nicht so leicht, da das junge Volk sich gern gegen jede sichtbare Beeinflussung sträubt Aber durch einigen Druck auf die gewöhnlich wohlbekannten Verführer und durch die Mit-

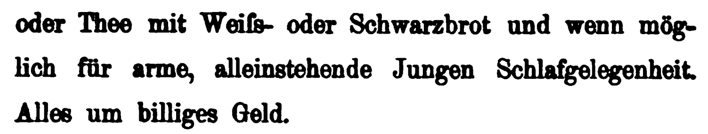
hilfe der soliden Elemente läfst sich immerhin Einiges thun.

Vielleicht liefsen sich im Sommer gemeinschaftliche Spaziergänge unter den Schülern arrangieren, denen dann und wann sich wohl ein Lehrer anschlösse.

Für die Abende haben sich Jugendfreunde mit viel Aufopferung bemüht, Lehrlingsabende einzurichten. Man hat Vorträge, Deklamationen, musikalische Aufführungen etc. unter Mitwirkung der Lehrlinge selbst eingerichtet und Direktoren, Lehrer und Lehrherren haben zeitweilig teilgenommen. Es ist zweifellos Gutes damit bewirkt, aber auch der Eitelkeit und Renommage ein willkommenes Feld eingeräumt worden. Aufserdem konnten solche Abende nur alle 8—14 Tage und in noch längeren Pausen stattfinden und mufsten verschiedentlich Wirtshauslokalitäten dazu benutzt werden.

Man hat aber auch da und dort eine andere Einrichtung getroffen, die mir den Kernpunkt des Bedürfnisses zu treffen geeignet scheint, das sind Lehrlingsheime.

Ich habe selbst keine Gelegenheit gehabt, ein solches Heim kennen zu lernen, aber ich denke mir darunter helle, freundliche Räume, im Winter gut gewärmt und annähernd in der Mitte der Stadt gelegen. Eine sorgfältig gewählte Büchersammlung, einige harmlose und geistanregende Spiele, bequeme Schreibgelegenheit. An leiblichen Genüssen nichts als eine Tasse leichten Kaffee



oder Thee mit Weifs- oder Schwarzbrot und wenn möglich für arme, alleinstehende Jungen Schlafgelegenheit. Alles um billiges Geld.

Die Aufsicht und Bewirtschaftung führt in strenger, aber humaner Weise — denn die jungen Menschen sollen sich da wohl fühlen — ein Hausmeister und Frau. In kleineren Anstalten genügt wohl eine ältere Frau. Gehilfen sind keinesfalls zuzulassen.

Sind Vereinsmitglieder vorhanden, oder bekümmern sich Handwerksmeister und Lehrer darum, besuchen dann und wann die Räume, unterhalten sich, spielen in zuthunlicher Weise mit den Jungen, so wird die wohlthätige Wirkung sicher bald erkennbar werden.

Das wäre nun im Umrifs der zu bewältigende Stoff, um unseren Lehrlingen bessere Lebensart, ihr äufseres Auftreten vor der Welt gefälliger, sie dadurch wohlgelittener zu machen.

Ich betone, dafs auch mir nichts ferner liegt, als eine schablonenhafte Dressur, einen Überzug mit einem gleifsenden Firnis, hinter dem sich um so sicherer eine lumpige Gesinnung verstecken kann, zu wünschen. Auch mir ist ein ungeleckter aber ehrlicher Junge lieber als ein heuchlerischer Speichellecker. Aber ich denke, dafs es gelingen kann, auf dem angedeuteten Wege den Kern zu schonen, aber die Schale einigermafsen zu glätten.

Und nun das Wie der Ausführung: Um den Schülern die Bedeutung der Sache hoch zu stellen und eindring-

lich machen zu können, mufs der Stoff ihnen in Form einer Art von Unterricht mundrecht und verdaulich gemacht werden, wozu eine halbe Stunde wöchentlich in den unteren Klassen genügen dürften.

Der Unterricht selbst wird zum gröfsten Teil aus Vortrag zu bestehen haben, der durch ermunternde und abschreckende Beispiele wirkungsvoll zu machen ist. Er wird in die unteren Klassen zu legen, aber dann durch die ganze Schule und von sämtlichen Lehrern und bei jeder Gelegenheit lebendig zu halten sein.

Einen bestimmten, bis ins Einzelne gehenden Lehrplan hier gleich aufstellen zu wollen, dürfte noch verfrüht sein, meine Absicht kann nur auf eine Anregung hinzielen, aber zwei Wünsche mögen doch hier Platz finden: 1. Wenn möglich soll zur Unterrichtszeit der Sonntag gewählt werden, an dem die jungen Leute gerade für dieses Thema besonders empfänglich sein werden und 2. soll, wenn irgend thunlich, der Direktor selbst, in dessen Händen ja ohnehin der die Schule beherrschende Geist liegt, diese Stunde übernehmen.

Ich schmeichle mir nun nicht, dafs dieser mein Vorschlag so ganz ohne weiteres und überall gut geheifsen werden wird. Da ich aber fest überzeugt bin, dafs viele meiner Herren Kollegen ganz ähnliche Beobachtungen an ihren Schülern und wahrscheinlich auch mit dem gleichen Bedauern gemacht haben, so glaube ich auch sicher, dafs mein Vorschlag manchen von ihnen zu denken geben



wird. Damit ist ja aber schon die erhoffte Garantie gegeben, daſs das Samenkorn nicht überall auf steinigen Boden fallen wird.

Eins aber bitte ich, daſs sich namentlich die Herren Volksschullehrer nicht spröde und abweisend gegen den Gedanken verhalten mögen. Thatsache ist, daſs trotz der seitherigen Bemühungen in den Volksschulen sich unter unseren Gewerbe- und Fortbildungsschülern viele noch recht ungeschliffene Edelsteine befinden.





Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.



Pädagogisches Magazin.

…bhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

108. Heft.

Die Verwertung der Bürgerkunde im …eschichtsunterricht der Volksschule.

Von

R. Fritzsche

in Altenburg.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1898.

Preis 50 Pf.



Die Verwertung
der
Bürgerkunde
im
;eschichtsunterricht
der
Volksschule.

Von

R. Fritzsche
in Altenburg.

Pädagogisches Magazin, Heft 108.



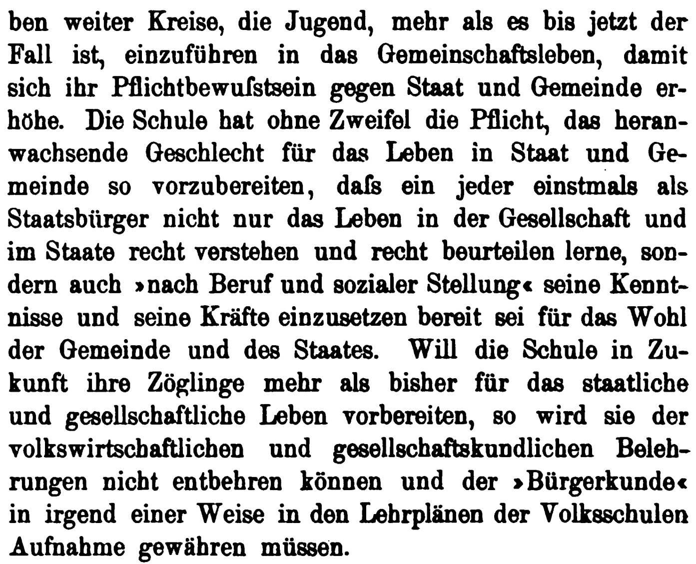
Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1898.





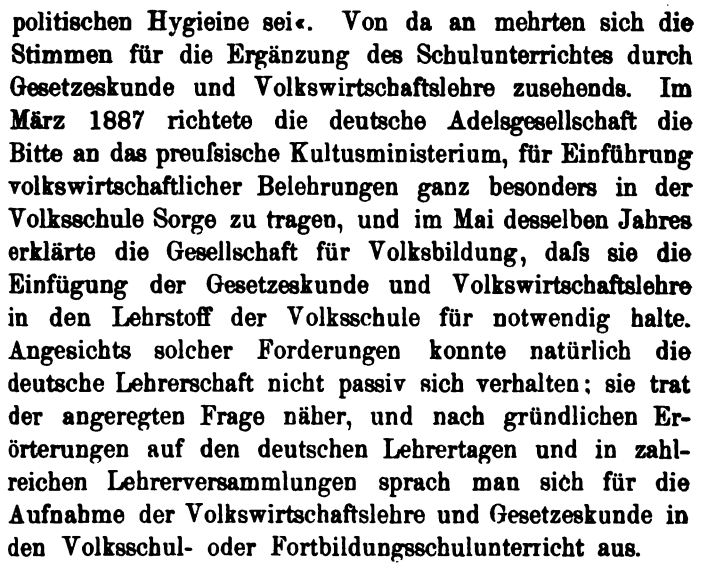
Mehr denn je wird gegen den Volksschulunterricht der Vorwurf erhoben, dafs er bei dem Werke der Jugendbildung die ideale Seite zu stark betone, die Vorbereitung auf das praktische Leben in einer nicht zu rechtfertigenden Weise vernachlässige. Mag auch dieser Vorwurf übertrieben sein, das eine steht fest: die Bedürfnisse des praktischen Lebens könnten im Volksschulunterrichte eine gröfsere Berücksichtigung erfahren.[1]) Wohl steht bei der Erziehung die Heranbildung religiös-sittlicher Charaktere im Vordergrunde; aber dieses oberste Erziehungsziel schliefst die Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse des bürgerlichen Lebens keineswegs aus, sondern erfordert eine solche; denn für einen sittlichen Charakter ist es erstes Erfordernis, dafs er als Glied der Gesellschaft sich als solcher offenbart, seine Charakterstärke praktisch bethätigt zum Wohle seiner Mitmenschen sowohl, als auch zum Heile der Gemeinde, in der er lebt, zum Besten des Staates, dem er angehört, und der Volksgemeinschaft, in die ihn sein Beruf mitten hineingestellt hat. Darum mufs die Schule das heranwachsende Geschlecht nicht nur mit dem Geiste echter Religiosität, sondern auch mit all den praktischen Tugenden ausrüsten, die in ihrer Gesamtheit erst die Charakterstärke der Sittlichkeit vollenden. Aus dieser Erkenntnis heraus ist auch die Forderung nach einer eingehenden Revision der Lehrpläne und einer sorgfältigen Prüfung und Sichtung der Lehrstoffe entsprungen; aus dieser Erkenntnis resultiert auch das Stre-

[1]) Vgl. *v. Schenckendorff,* Die Ausgestaltung der Volksschule nach den Bedürfnissen der Gegenwart.



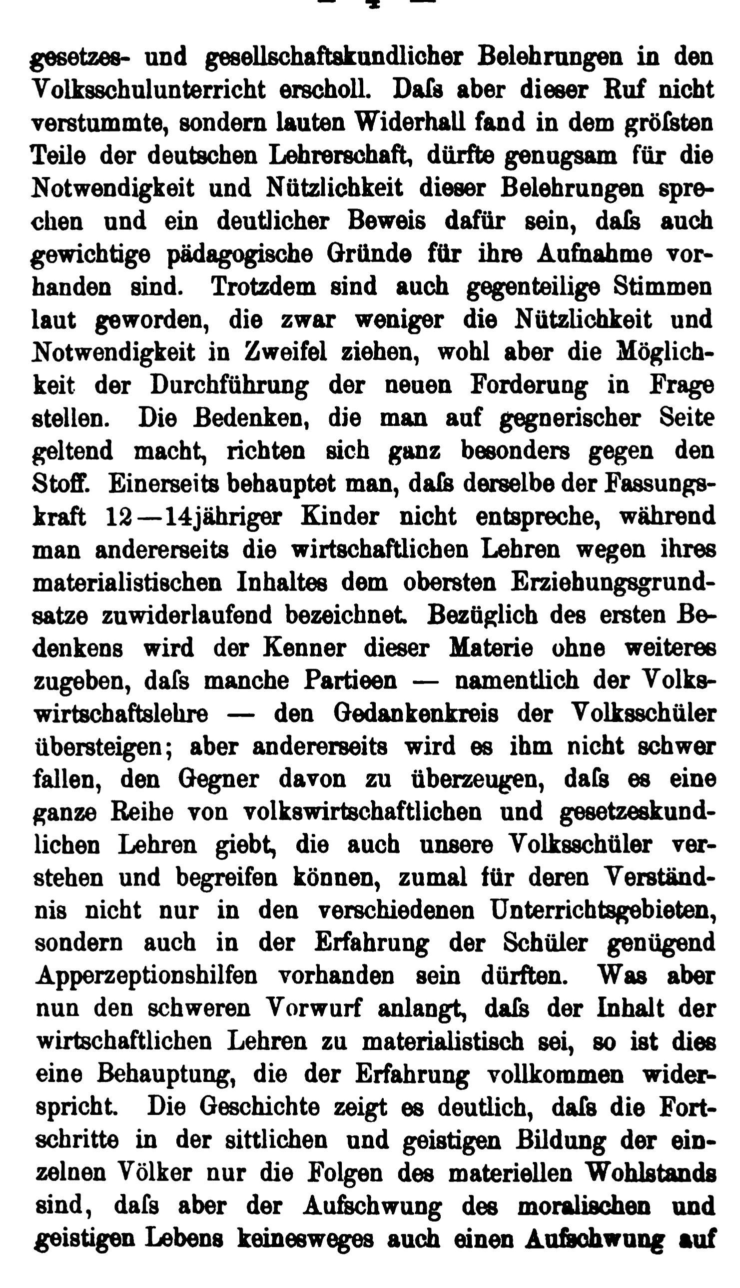
ben weiter Kreise, die Jugend, mehr als es bis jetzt der Fall ist, einzuführen in das Gemeinschaftsleben, damit sich ihr Pflichtbewufstsein gegen Staat und Gemeinde erhöhe. Die Schule hat ohne Zweifel die Pflicht, das heranwachsende Geschlecht für das Leben in Staat und Gemeinde so vorzubereiten, dafs ein jeder einstmals als Staatsbürger nicht nur das Leben in der Gesellschaft und im Staate recht verstehen und recht beurteilen lerne, sondern auch »nach Beruf und sozialer Stellung« seine Kenntnisse und seine Kräfte einzusetzen bereit sei für das Wohl der Gemeinde und des Staates. Will die Schule in Zukunft ihre Zöglinge mehr als bisher für das staatliche und gesellschaftliche Leben vorbereiten, so wird sie der volkswirtschaftlichen und gesellschaftskundlichen Belehrungen nicht entbehren können und der »Bürgerkunde« in irgend einer Weise in den Lehrplänen der Volksschulen Aufnahme gewähren müssen.

Die Forderung, dem Volksschulunterrichte die Bürgerkunde einzugliedern, ist keineswegs neu. Bereits die Lesebücher von *Hempel* und *Otto,* welche aus dem dritten Jahrzehnte unseres Jahrhunderts stammen, suchten dieser Forderung Rechnung zu tragen, und vor ungefähr einem Vierteljahrhundert trat *Friedrich Wilhelm Dörpfeld* energisch für die Aufnahme der Gesellschaftskunde in den Lehrplan der Volksschule ein. Damals verhallte die Stimme des verdienten Schulmannes im Winde, und es bedurfte fast zweier Jahrzehnte, ehe die Erkenntnis von der Notwendigkeit und Nützlichkeit dieser Materie in weiteren Kreisen sich Bahn brach. Gegenwärtig hat der Gedanke, dafs der Bürgerkunde im Schulunterrichte Berücksichtigung geschenkt werden müsse, weite Kreise erfafst; nicht nur in Lehrerkreisen, sondern auch anderwärts wird diese Frage lebhaft erörtert. Der erste Anstofs kam von aufsen. Die »Norddeutsche Allgemeine« brachte in der Mitte der achtziger Jahre einen Artikel eines Amtsgerichtsrates, in welchem derselbe betonte, dafs »die Verbreitung besserer Rechtskenntnis im Volke ein wesentlicher Bestandteil der

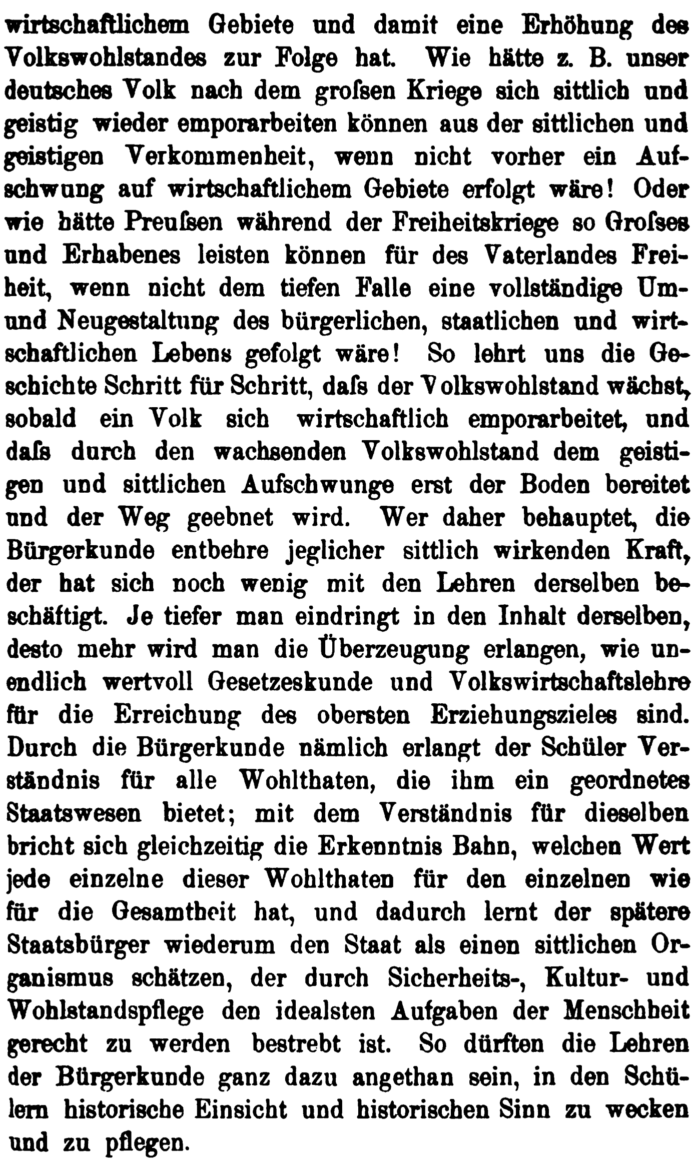


politischen Hygieine sei«. Von da an mehrten sich die Stimmen für die Ergänzung des Schulunterrichtes durch Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre zusehends. Im März 1887 richtete die deutsche Adelsgesellschaft die Bitte an das preufsische Kultusministerium, für Einführung volkswirtschaftlicher Belehrungen ganz besonders in der Volksschule Sorge zu tragen, und im Mai desselben Jahres erklärte die Gesellschaft für Volksbildung, dafs sie die Einfügung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in den Lehrstoff der Volksschule für notwendig halte. Angesichts solcher Forderungen konnte natürlich die deutsche Lehrerschaft nicht passiv sich verhalten; sie trat der angeregten Frage näher, und nach gründlichen Erörterungen auf den deutschen Lehrertagen und in zahlreichen Lehrerversammlungen sprach man sich für die Aufnahme der Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde in den Volksschul- oder Fortbildungsschulunterricht aus.

So verschieden die Kreise waren, aus denen die neue Forderung laut wurde, so verschieden war natürlich auch die Begründung. Die wachsende Zunahme der sozialdemokratischen Stimmen, welche gelegentlich der Reichstagswahlen in der Mitte der achtziger Jahre in ganz auffälliger Weise sich zeigte und deren Grund doch zum gröfsten Teile in der politischen Unmündigkeit der Massen zu suchen ist, die weitverbreitete Unkenntnis des Rechtswesens, die sich fast bei jeder Gerichtsverhandlung und auch sonst im Verkehre in erschreckendem Mafse kundgiebt, die Gleichgiltigkeit und Teilnahmlosigkeit, welche zahlreiche Staatsbürger den staatlichen Mafsnahmen gegenüber oftmals an den Tag legen, die einseitige und schiefe Beurteilung, die solche Mafsnahmen von seiten der grofsen Masse erfahren, die Lässigkeit in der Ausübung der bürgerlichen Rechte und in der Verwaltung der bürgerlichen Ehrenämter, der man im Staats- und Gemeindeleben hier und da nur zu oft begegnen kann, dies alles mag die Veranlassung gewesen sein, dafs aus Kreisen, die der Schule gänzlich fern stehen, der Ruf nach Aufnahme



gesetzes- und gesellschaftskundlicher Belehrungen in den Volksschulunterricht erscholl. Dafs aber dieser Ruf nicht verstummte, sondern lauten Widerhall fand in dem gröfsten Teile der deutschen Lehrerschaft, dürfte genugsam für die Notwendigkeit und Nützlichkeit dieser Belehrungen sprechen und ein deutlicher Beweis dafür sein, dafs auch gewichtige pädagogische Gründe für ihre Aufnahme vorhanden sind. Trotzdem sind auch gegenteilige Stimmen laut geworden, die zwar weniger die Nützlichkeit und Notwendigkeit in Zweifel ziehen, wohl aber die Möglichkeit der Durchführung der neuen Forderung in Frage stellen. Die Bedenken, die man auf gegnerischer Seite geltend macht, richten sich ganz besonders gegen den Stoff. Einerseits behauptet man, dafs derselbe der Fassungskraft 12—14jähriger Kinder nicht entspreche, während man andererseits die wirtschaftlichen Lehren wegen ihres materialistischen Inhaltes dem obersten Erziehungsgrundsatze zuwiderlaufend bezeichnet. Bezüglich des ersten Bedenkens wird der Kenner dieser Materie ohne weiteres zugeben, dafs manche Partieen — namentlich der Volkswirtschaftslehre — den Gedankenkreis der Volksschüler übersteigen; aber andererseits wird es ihm nicht schwer fallen, den Gegner davon zu überzeugen, dafs es eine ganze Reihe von volkswirtschaftlichen und gesetzeskundlichen Lehren giebt, die auch unsere Volksschüler verstehen und begreifen können, zumal für deren Verständnis nicht nur in den verschiedenen Unterrichtsgebieten, sondern auch in der Erfahrung der Schüler genügend Apperzeptionshilfen vorhanden sein dürften. Was aber nun den schweren Vorwurf anlangt, dafs der Inhalt der wirtschaftlichen Lehren zu materialistisch sei, so ist dies eine Behauptung, die der Erfahrung vollkommen widerspricht. Die Geschichte zeigt es deutlich, dafs die Fortschritte in der sittlichen und geistigen Bildung der einzelnen Völker nur die Folgen des materiellen Wohlstands sind, dafs aber der Aufschwung des moralischen und geistigen Lebens keineswegs auch einen Aufschwung auf



wirtschaftlichem Gebiete und damit eine Erhöhung des Volkswohlstandes zur Folge hat. Wie hätte z. B. unser deutsches Volk nach dem grofsen Kriege sich sittlich und geistig wieder emporarbeiten können aus der sittlichen und geistigen Verkommenheit, wenn nicht vorher ein Aufschwung auf wirtschaftlichem Gebiete erfolgt wäre! Oder wie hätte Preufsen während der Freiheitskriege so Grofses und Erhabenes leisten können für des Vaterlandes Freiheit, wenn nicht dem tiefen Falle eine vollständige Um- und Neugestaltung des bürgerlichen, staatlichen und wirtschaftlichen Lebens gefolgt wäre! So lehrt uns die Geschichte Schritt für Schritt, dafs der Volkswohlstand wächst, sobald ein Volk sich wirtschaftlich emporarbeitet, und dafs durch den wachsenden Volkswohlstand dem geistigen und sittlichen Aufschwunge erst der Boden bereitet und der Weg geebnet wird. Wer daher behauptet, die Bürgerkunde entbehre jeglicher sittlich wirkenden Kraft, der hat sich noch wenig mit den Lehren derselben beschäftigt. Je tiefer man eindringt in den Inhalt derselben, desto mehr wird man die Überzeugung erlangen, wie unendlich wertvoll Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre für die Erreichung des obersten Erziehungszieles sind. Durch die Bürgerkunde nämlich erlangt der Schüler Verständnis für alle Wohlthaten, die ihm ein geordnetes Staatswesen bietet; mit dem Verständnis für dieselben bricht sich gleichzeitig die Erkenntnis Bahn, welchen Wert jede einzelne dieser Wohlthaten für den einzelnen wie für die Gesamtheit hat, und dadurch lernt der spätere Staatsbürger wiederum den Staat als einen sittlichen Organismus schätzen, der durch Sicherheits-, Kultur- und Wohlstandspflege den idealsten Aufgaben der Menschheit gerecht zu werden bestrebt ist. So dürften die Lehren der Bürgerkunde ganz dazu angethan sein, in den Schülern historische Einsicht und historischen Sinn zu wecken und zu pflegen.

Aber auch in ethischer Hinsicht sind Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre von hohem Werte; denn sie

zeigen uns deutlich die wirtschaftliche Abhängigkeit aller Kreise; sie zeigen klar, »dafs das grofse Ganze nur gedeihen kann, wenn ein jeder treu und gewissenhaft seine Pflicht erfüllt«; aus ihnen aber lernt der Schüler auch, »dafs es keine Leistung giebt, die entbehrt werden kann, dafs die Arbeit des einen für das Gelingen des grofsen Ganzen ebenso wichtig und notwendig ist, als das Gelingen der Arbeit des anderen.«[1]) Die Erkenntnis der wirtschaftlichen Abhängigkeit aber führt ohne Zweifel zur Bescheidenheit und zur rechten Würdigung der Arbeit und zu einer idealen Auffassung des Berufes. Wo aber die Erkenntnis Wurzel gefafst hat, dafs die Arbeit keine Last ist, dafs vielmehr eine jede Arbeit, sei sie grofs oder klein, sei sie der »schwieligen Hand« oder dem Forschergeiste des Denkers entsprossen, wichtig ist für das Gelingen der wirtschaftlichen Thätigkeit des Menschengeschlechts, da wird es auch nicht an der rechten Arbeitslust und Arbeitsfreudigkeit mangeln, da wird auch die echte Zufriedenheit sich entfalten, die hinwegsieht über die Mühen und Beschwerden des Berufes und allein Genugthuung findet in dem beseligenden Bewufstsein, seine Pflicht voll und ganz erfüllt zu haben. So stehen also die Lehren der Bürgerkunde in vollem Einklange mit dem obersten Erziehungsziele, und dies ist für die Mehrzahl der deutschen Lehrerschaft bestimmend gewesen, sich für die Aufnahme volkswirtschaftlicher und gesetzeskundlicher Belehrungen in den Lehrstoff der Volksschule auszusprechen. Dabei handelt es sich selbstredend nicht um die Einführung eines neuen Lehrfaches, sondern nur um gelegentliche Berücksichtigung der gesellschaftskundlichen Lehren. An Gelegenheit hierzu fehlt es nicht; sie ist in allen Unterrichtsdisziplinen genugsam vorhanden, im Religionsunterrichte ebenso gut wie im Rechenunterrichte oder im Deutschunterrichte. Ja, einzelne Unter-

---

[1]) *Pache*, Der Unterricht in Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule. (Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 1888.)

richtszweige erfordern sogar die Berücksichtigung der Bürgerkunde; für den geographischen und naturwissenschaftlichen Unterricht bilden verschiedene Seiten der Bürgerkunde die unentbehrliche Unterlage, ohne die dem Schüler gar manches unverstanden bleiben würde und ohne die es demselben schwer fallen dürfte, »sich in den Verhältnissen des gegenwärtigen Menschenlebens zurecht zu finden.«[1]) Mehr noch als die genannten Disziplinen bedarf der Geschichtsunterricht der Gesellschaftskunde; schon das Ziel, das ihm gesteckt ist, drängt energisch auf deren Berücksichtigung hin. Denn wenn dem Schüler eine Kenntnis von dem staatlichen, kommunalen und gesellschaftlichen Leben der Gegenwart verschafft werden soll, so ist das nicht anders möglich, als dafs der Geschichtsunterricht auf derartige Dinge den Blick der Schüler hinlenkt und sie zum Verständnis derselben führt. Doch auch der geschichtliche Stoff selbst weist allenthalben auf die Benutzung und Verwertung des bürgerkundlichen Materials hin; ohne sie bleibt gar manches in der Geschichte unverstanden, und die Schüler laufen Gefahr, mit halbverstandenen Begriffen zu operieren. Ohne volle Klarheit aber ist weder eine umfassende Kenntnis noch eine tiefgehende Einsicht möglich; aus beiden aber resultiert der echte vaterländische Sinn.

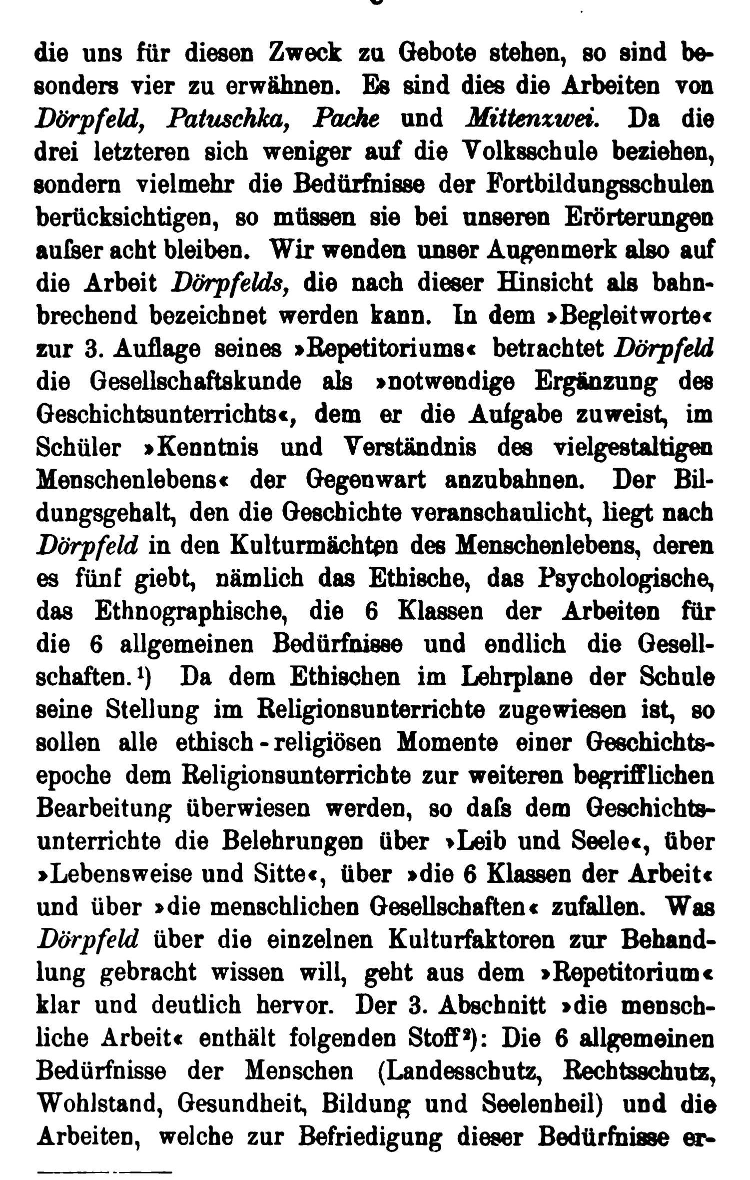
Mit der Einfügung volkswirtschaftlicher Belehrungen in den Lehrstoff der Volksschule wird also nicht etwas spezifisch Neues gefordert; es sollen vielmehr die einzelnen Unterrichtsdisziplinen mehr als dies bisher der Fall gewesen ist, in Beziehung gesetzt werden zu der Menschheit und zu dem Leben innerhalb derselben.

Im nachfolgenden soll nun des weiteren dargelegt werden, welche Stoffe aus der Bürgerkunde im Geschichtsunterrichte Verwertung finden können und in welcher Weise dieselben dem geschichtlichen Lehrstoffe einzufügen sind.

Halten wir zunächst Umschau unter den Hilfsmitteln,

---

[1]) *Dörpfeld*, Theorie des Lehrplans. 2. Aufl. S. 21.



die uns für diesen Zweck zu Gebote stehen, so sind besonders vier zu erwähnen. Es sind dies die Arbeiten von *Dörpfeld, Patuschka, Pache* und *Mittenzwei.* Da die drei letzteren sich weniger auf die Volksschule beziehen, sondern vielmehr die Bedürfnisse der Fortbildungsschulen berücksichtigen, so müssen sie bei unseren Erörterungen aufser acht bleiben. Wir wenden unser Augenmerk also auf die Arbeit *Dörpfelds,* die nach dieser Hinsicht als bahnbrechend bezeichnet werden kann. In dem »Begleitworte« zur 3. Auflage seines »Repetitoriums« betrachtet *Dörpfeld* die Gesellschaftskunde als »notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts«, dem er die Aufgabe zuweist, im Schüler »Kenntnis und Verständnis des vielgestaltigen Menschenlebens« der Gegenwart anzubahnen. Der Bildungsgehalt, den die Geschichte veranschaulicht, liegt nach *Dörpfeld* in den Kulturmächten des Menschenlebens, deren es fünf giebt, nämlich das Ethische, das Psychologische, das Ethnographische, die 6 Klassen der Arbeiten für die 6 allgemeinen Bedürfnisse und endlich die Gesellschaften.[1]) Da dem Ethischen im Lehrplane der Schule seine Stellung im Religionsunterrichte zugewiesen ist, so sollen alle ethisch-religiösen Momente einer Geschichtsepoche dem Religionsunterrichte zur weiteren begrifflichen Bearbeitung überwiesen werden, so dafs dem Geschichtsunterrichte die Belehrungen über »Leib und Seele«, über »Lebensweise und Sitte«, über »die 6 Klassen der Arbeit« und über »die menschlichen Gesellschaften« zufallen. Was *Dörpfeld* über die einzelnen Kulturfaktoren zur Behandlung gebracht wissen will, geht aus dem »Repetitorium« klar und deutlich hervor. Der 3. Abschnitt »die menschliche Arbeit« enthält folgenden Stoff[2]): Die 6 allgemeinen Bedürfnisse der Menschen (Landesschutz, Rechtsschutz, Wohlstand, Gesundheit, Bildung und Seelenheil) und die Arbeiten, welche zur Befriedigung dieser Bedürfnisse er-

---

[1]) Die Gesellschaftskunde S. 11/12.
[2]) Repetitorium S. 10—21.

forderlich sind; die Wohlstandsarbeiten, die sich wieder gliedern in Aneignung der Naturgüter, Pflege der Naturgüter, Veredelung der Güter, Tausch der Güter und Transportarbeiten. Der Schlufs dieses umfangreichen Kapitels bringt den Nachweis dafür, dafs alle 6 Arbeiten zusammenhängen, keine der anderen entbehren kann. Aus dieser Inhaltsangabe des einen Abschnittes wird nicht nur zu ersehen sein, dafs *Dörpfeld* dem Geschichtsunterrichte eine ziemlich grofse Menge gesellschaftskundlichen Materials zur denkenden Betrachtung überweist, es geht daraus auch deutlich hervor, dafs unter diesem Material sich gar vieles befindet, das mit dem Geschichtsunterrichte gar nichts zu thun hat, das vielmehr weit besser in anderen Unterrichtsdisziplinen Verwendung finden kann. Wie kommt aber *Dörpfeld* zu diesem Fehlgriff? Der Grund liegt ohne Zweifel in der falschen Stellung des Zieles. »Kenntnis und Verständnis des vielgestaltigen Menschenlebens« in der Gegenwart, »damit der Schüler sich soweit darin zurechtfinde, um dereinst als Erwachsener nach Beruf und sozialer Stellung zum gemeinen Besten mitthätig sein zu können und zu wollen«;[1]) das ist nach *Dörpfeld* Aufgabe des Geschichtsunterrichtes. Uns erscheint das Ziel viel zu weit zu sein; denn nicht allein der Geschichtsunterricht soll »Kenntnis und Verständnis des vielgestaltigen Menschenlebens« in der Gegenwart anstreben, das soll überhaupt unser gesamter Schulunterricht. Auch die Naturkunde hat diese Aufgabe zu erfüllen. Darum zieht sie die Kulturpflanzen, die Naturkräfte u. s. w. in den Bereich ihrer Betrachtung, stellt die menschliche Arbeit in den Mittelpunkt und zeigt, wie der Mensch durch seinen Geist sich die Schätze der Natur zu nutze, sich selbst aber zum Herrn der Natur gemacht hat. Und nicht minder hat der Geographieunterricht diese Aufgabe zu erfüllen; denn er lehrt den Schüler die Abhängigkeit des Menschen von dem Boden, auf dem er

---

[1]) Gesellschaftskunde S. 9.

wohnt, erkennen, zeigt, wie eng Lebensweise, Sitte, Beschäftigung u. s. w. mit den physikalischen und klimatischen Verhältnissen des Landes verknüpft sind. Und wie der Rechenunterricht bestrebt sein soll, die Schüler einzuführen in die Währungs- und Handelsverhältnisse des eigenen Volkes, so soll der Religionsunterricht das kirchliche Leben der Gegenwart den Schülern zum Verständnis bringen. Der Geschichtsunterricht aber kann und soll ebenso wie die übrigen Unterrichtsfächer an seinem Teile dazu beitragen, dafs jenes Ziel erreicht werde. Es ist also eine vollständige Verkennung seiner Aufgabe, wenn ihm alle gesellschaftskundlichen Belehrungen zugewiesen werden. Wir müssen uns aber noch aus einem anderen Grunde gegen die alleinige Verweisung der Gesellschaftskunde in den Geschichtsunterricht erklären. *Dörpfeld* sagt nämlich, dafs die Geschichte mit Hilfe der Heimatserfahrung den humanistischen Bildungsgehalt zur Anschauung und die denkende Betrachtung zum Verständnis bringen müsse;[1]) er betrachtet also die Gesellschaftskunde gleichsam als das System des Geschichtsunterrichtes, das durch wertendes Beurteilen und Vergleichen gewonnen wird. Wenn man nun mit *Dörpfeld* sich einverstanden erklären kann, dafs der Geschichtsunterricht durch denkende Betrachtung den humanistischen Bildungsgehalt herausheben und an bestimmten Stellen sammeln soll, so wird man ihm doch nicht auf dem eingeschlagenen Wege folgen können; denn jeder Unterrichtszweig darf nur solches Vorstellungsmaterial associieren und systematisieren, das in seine Sphäre gehört.[2]) Wollte man *Dörpfelds* Vorschlage folgen, so würde man in den Abstraktionsprozefs des Geschichtsunterrichtes wiederum eine Menge fremdartiges Material hineintragen, das der Natur des Faches wenig entspräche, und unsere Systemstufen würden noch viel buntscheckiger sich gestalten, als dies bereits der

---

[1]) Gesellschaftskunde S. 9.

[2]) *Ziller*, Allgemeine Pädagogik S. 303. — Materialien S. 105.

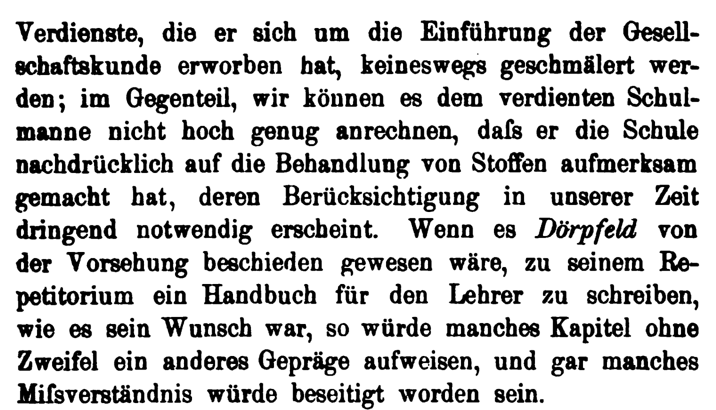
Fall ist. *Dörpfeld* scheint selbst *Zillers* Ansicht geteilt zu haben; denn sonst hätte er wohl schwerlich das Ethische dem Religionsunterrichte zur weiteren begrifflichen Bearbeitung überwiesen.[1] Wäre *Dörpfeld* noch einen Schritt weiter gegangen, und hätte er aus diesem Satze die Konsequenzen gezogen, dann hätte er dem Psychologischen seine »berufliche Stelle« in der Anthropologie angewiesen; denn dieses Kapitel entbehrt zunächst fast jeglichen Zusammenhanges mit den übrigen; zum andern dürfte aber der Geschichtsunterricht gar keine Veranlassung haben, die seelischen Funktionen in den Kreis seiner Betrachtung zu ziehen, und endlich würden zusammenfassende Betrachtungen und Übersichten dieser Art den Gang des Geschichtsunterrichtes unnötigerweise unterbrechen. Dasselbe gilt von den Kapiteln, welche das Ethnographische und die menschliche Arbeit behandeln; sie stehen zum Teil mit dem Geschichtsunterrichte in so losem Zusammenhange, daſs es dem Geschichtsunterricht Gewalt anthun hieſse, wollte man sie diesem einfügen. Damit soll aber nicht gesagt sein, daſs Einzelheiten aus diesen Kapiteln im Geschichtsunterrichte nicht Berücksichtigung finden könnten. Es wird die Geschichte mannigfache Veranlassung geben, dieses oder jenes aus der Ethnographie, z. B. die Familie oder die Bildung u. dgl., des näheren zu betrachten. Ebenso wird der Geschichtsunterricht nicht umhin können, aus dem Kapitel »über die menschliche Arbeit« z. B. auf den Tausch der Güter (Handel), die Transportarbeiten und den Zusammenhang der 6 Arbeiten seine Aufmerksamkeit zu lenken. So bliebe denn von den vier Kapiteln der Gesellschaftskunde, die *Dörpfeld* dem Geschichtsunterrichte überwiesen wissen will, nur das eine Kapitel von den Gesellschaften übrig. Der Stoff, den *Dörpfeld* in diesem Abschnitte bietet, ist nicht so reichlich bemessen; ja man könnte wohl behaupten, daſs er an verschiedenen Stellen zu dürftig ausgefallen ist. Es kommt unseres Er-

[1]) Begleitwort S. 13.

achtens bei den gesellschaftskundlichen Belehrungen in erster Linie nicht darauf an, dafs die Schüler wissen, wie man das Hauptgesetz des Staates nennt, oder welchen Titel das Oberhaupt der Reichsregierung führt, oder welchen Titel der oberste Beamte der Provinzialverwaltung hat u. dgl. mehr, das sind Äufserlichkeiten, die man gewifs nicht übersehen wird; wir meinen vielmehr, dafs die bürgerkundlichen Betrachtungen die Schüler mehr in die Tiefe führen müssen, damit sie erkennen, dafs z. B. die Aufstellung einer Verfassung eine unausbleibliche Notwendigkeit war, damit sie an sich spüren, welchen Segen eine geregelte und geordnete Verfassung und Verwaltung für den einzelnen und für die Gesamtheit haben, dafs sie es erkennen, wie der Staat in seinem eigenen Interesse sowohl, als auch im Interesse des Volkes auf regelmäfsige Einnahmen und mannigfache Wohlfahrtseinrichtungen bedacht sein mufs u. s. w. Solche mehr vertiefende Betrachtungen läfst *Dörpfelds* Repetitorium gerade in seinem letzten Kapitel vielfach vermissen. Dies hat offenbar seinen Grund darin, dafs *Dörpfeld* bei seinen gesellschaftskundlichen Belehrungen das Hauptgewicht mehr auf die Herausarbeitung schematischer Übersichten und Reihen legt.[1]) Obgleich er in dem Begleitworte zu seinem Repetitorium den Wert dieser Übersichten nicht zu überschätzen scheint,[2]) so läfst doch das letztere oft das tiefere Verständnis für den kausalen Zusammenhang und für das historische Gewordensein der gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse vermissen. Von solchen schematischen Übersichten haben die Schüler wenig Gewinn; sie lernen wohl das Staatsgetriebe in seinen Äufserlichkeiten verstehen, aber das innere Verständnis für das staatliche Leben und die staatlichen Einrichtungen, für den Wert und die Notwendigkeit der einzelnen staatlichen Mafsnahmen wird ihnen schwerlich dadurch aufgehen. Damit sollen *Dörpfelds*

---

[1]) Repetitorium S. 37—48.
[2]) Gesellschaftskunde S. 23.



Verdienste, die er sich um die Einführung der Gesellschaftskunde erworben hat, keineswegs geschmälert werden; im Gegenteil, wir können es dem verdienten Schulmanne nicht hoch genug anrechnen, daſs er die Schule nachdrücklich auf die Behandlung von Stoffen aufmerksam gemacht hat, deren Berücksichtigung in unserer Zeit dringend notwendig erscheint. Wenn es *Dörpfeld* von der Vorsehung beschieden gewesen wäre, zu seinem Repetitorium ein Handbuch für den Lehrer zu schreiben, wie es sein Wunsch war, so würde manches Kapitel ohne Zweifel ein anderes Gepräge aufweisen, und gar manches Miſsverständnis würde beseitigt worden sein.

Treten wir nunmehr der Frage der Stoffauswahl näher. Es ist bereits oben darauf hingewiesen worden, daſs zahlreiche Abschnitte aus der Gesellschaftskunde nicht im Geschichtsunterrichte Verwendung finden können, weil sie mit diesem nur wenig Berührungspunkte haben und wegen ihres Inhaltes mehr auf andere Unterrichtsgebiete hinweisen. Halten wir an dieser Ansicht fest, so ergiebt sich daraus als oberster Grundsatz für die Stoffauswahl: Aus der Bürgerkunde sind zur Ergänzung des Geschichtsunterrichtes nur diejenigen Stoffe auszuwählen, welche mit der Geschichte in engster Beziehung stehen, in derselben also ihre Veranschaulichung und Erklärung finden.

Die Auswahl der bürgerkundlichen Stoffe hat aber auch das Ziel, das dem Geschichtsunterrichte zur Erreichung vorschwebt, zu berücksichtigen; denn der Volksschule wird einerseits nicht so viel Zeit zur Verfügung stehen, alle die bürgerkundlichen Lehren, welche die Geschichte veranschaulicht, in den Kreis ihrer Betrachtung zu ziehen; andererseits aber dürfte sich gar manches Material darunter befinden, auf das der Volksschulunterricht von vornherein verzichten muſs, weil es teils zu schwierig, teils zur Erreichung des dem Volksschulunterrichte gesteckten Zieles wenig beitragen kann. Deshalb muſs der oben angeführte Hauptgrundsatz für die Stoffauswahl dahin beschränkt

werden, dafs nur diejenigen bürgerkundlichen Lehren im Geschichtsunterrichte Verwendung finden können und sollen, welche geeignet sind, das Ziel des Geschichtsunterrichtes erreichen zu helfen. Das Ziel, das dem Geschichtsunterricht gesteckt ist, besteht unseres Erachtens in der Anbahnung und Förderung der historischen Einsicht und des historischen Sinnes, sowie in der Weckung und Pflege der vaterländischen Gesinnung und des Gemeinschaftsgefühls. Die letzteren sind der Ausflufs der ersteren; denn wo historische Einsicht und historischer Sinn vorhanden sind, da wird das Gemeinschaftsgefühl und ein echt vaterländischer Sinn sich entwickeln. Wie aber zur Erreichung dieses Zieles das Vor- und Nacherzählen der Geschichte nicht ausreicht, sondern die pragmatische Durchdenkung des Stoffes nötig ist, so scheinen uns auch schematische Übersichten über bürgerkundliche Verhältnisse wenig geeignet zu sein, ein tieferes Verständnis der Geschichte und damit historische Einsicht anzubahnen; es scheint uns vielmehr notwendig zu sein, die gesellschaftskundlichen Lehren, welche in der Geschichte veranschaulicht sind, näher zu betrachten, sie als den Lehrgehalt der Geschichte zu fixieren und auf die gegenwärtigen Verhältnisse anzuwenden. Sammeln wir dann an geeigneten Stellen dies Material und stellen wir es nach Gruppen zusammen, so erhalten wir einen Abrifs der Staatslehre, der uns nicht nur die Überzeugung gewinnen läfst, dafs all unsere gegenwärtigen Verhältnisse das Ergebnis eines jahrhundertelangen geschichtlichen Entwickelungsprozesses darstellen und daher auch nur auf dem Wege ruhiger Weiterentwickelung eine Umwandlung erfahren können, diese Staatslehre im kleinen gewährt uns auch Einsicht in das innere Getriebe des Staates und in die mannigfachen Äufserungen und Formen des Lebens innerhalb desselben. Aus einer solchen Erkenntnis heraus mufs sich ohne Zweifel der geschichtliche Sinn entwickeln, den die Gegenwart leider so oft vermissen läfst. So ist es also die Staatslehre, deren der Geschichtsunterricht zu seiner

weiteren Ergänzung und zu seiner Fruchtbarmachung für die Charakterbildung unbedingt bedarf.

Was wir unter dem Begriff Staatslehre verstehen, mag die nachstehende Übersicht des Stoffes zeigen, den wir zur Verwertung im Geschichtsunterrichte vorschlagen.

I. Der Staat.

1. Die Entstehung: Notwendigkeit, welche den staatlichen Zusammenschlufs herbeiführte; Bedingungen, die denselben ermöglichten.

2. Aufgaben des Staates: a) Sicherung des eigenen Bestehens (die Selbsterhaltung), das von aufsen und innen gefährdet werden kann. Der Krieg: Ursachen, Arten, Folgen, Dauer, das rote Kreuz. — b) Sicherung des Lebens und Eigentums seiner Bewohner. — c) Förderung der Volkswohlfahrt.

3. Die staatlichen Einrichtungen, welche der Erreichung dieser Zwecke dienen: a) die Staatsverfassung, b) die Staatsverwaltung, c) das Heereswesen, d) das Gerichtswesen, e) die Wohlfahrtseinrichtungen auf gesellschaftlichem, wirtschaftlichem, geistigem und sanitärem Gebiete, f) das Amt, g) die Staatseinnahmen (Steuern, Zölle u. s. w.).

II. Die Bürger des Staates.

1. Die Gliederung der Staatsangehörigen in verschiedene Stände;

2. die Rechte der einzelnen Stände innerhalb der verschiedenen Epochen;

3. die Pflichten der einzelnen Stände dem Staate gegenüber (Wehrpflicht, Übernahme von Ehrenämtern, Steuerpflicht).

III. Das Leben im Staate.

1. Das Oberhaupt: Monarchie (Wahl- und Erbmonarchie; absolute, ständische und konstitutionelle Monarchie); Republik; Rechte und Pflichten des Staatsoberhauptes.

2. Die Verfassung.

3. Die Verwaltung und der Verwaltungsorganismus. Regierung und Volksvertretung.

4. Die Zweige der Verwaltung und ihre besonderen Aufgaben.

5. Das gesellschaftliche Leben (Gemeinde, Vereinswesen, soziale Gesetzgebung).

6. Das gewerbliche und wirtschaftliche Leben (Landwirtschaft und Industrie als Hauptgrundlagen des nationalen Wohlstandes).

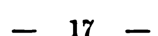
7. Das Verkehrsleben: Strafsen und Kanäle, Eisenbahnen und Schiffahrt, Post- und Telegraphenwesen, Münz-, Mafs- und Gewichtswesen.

8. Das geistige Leben: Landeskirche; Schule.

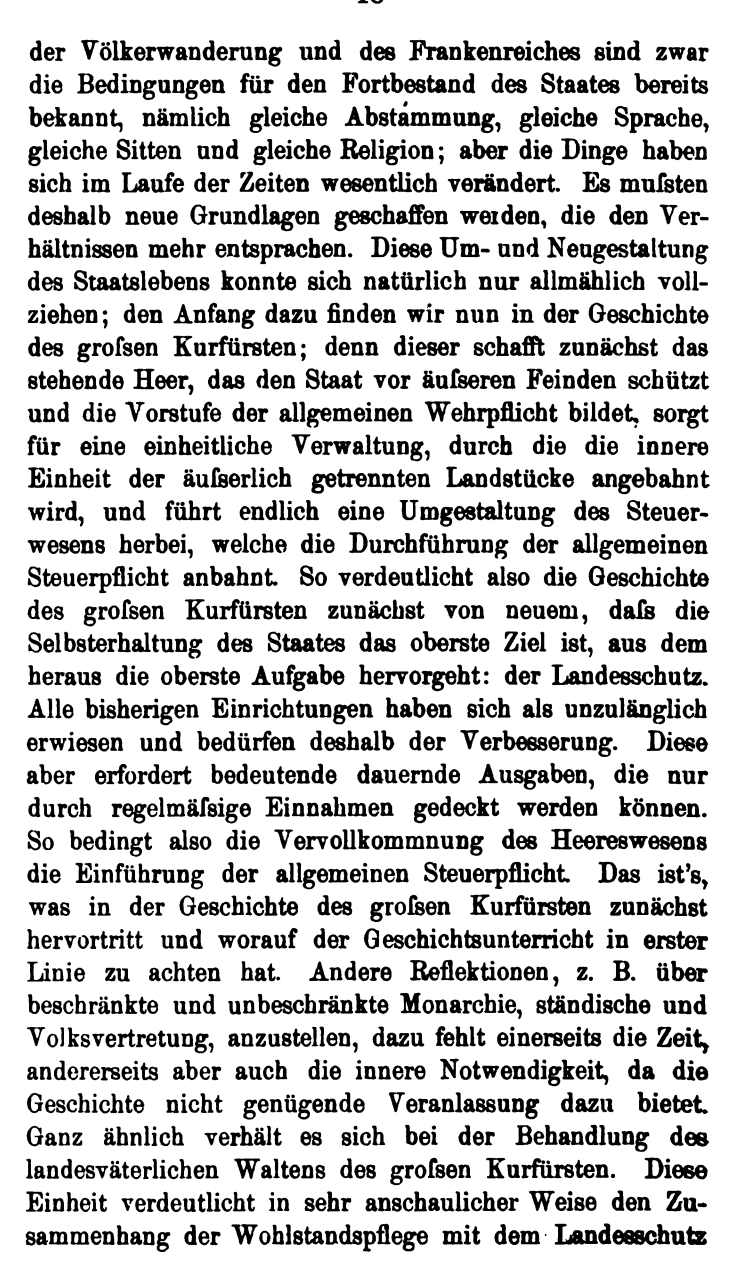
An welcher Stelle ist nun das bürgerkundliche Material einzufügen? Diese Frage mag dem einen oder dem anderen vielleicht überflüssig erscheinen, da doch die Geschichte in allen ihren Entwickelungsphasen auf die Berücksichtigung der Bürgerkunde hindrängt; in der That ist diese Frage aber ebenso wichtig als die der Stoffauswahl und des Stoffumfanges. Wohl ist es wahr, dafs die Geschichte geradezu überreiche Gelegenheit bietet, die Stoffe aus der Bürgerkunde zur Ergänzung und Vertiefung heranzuziehen, und ebenso klar ist es, dafs der Lehrer keine Gelegenheit hierzu unbenutzt lassen soll; aber gerade darin scheint uns für den Geschichtslehrer eine grofse Gefahr zu liegen. Es ist nämlich sehr leicht möglich, dafs man sich durch einen Geschichtsstoff verleiten läfst, das bürgerkundliche Material zu früh und in zu grofsem Umfange auftreten zu lassen. Ein Beispiel dafür hat Dr. *Göpfert* geliefert, welcher im Anschlufs an die Geschichte des grofsen Kurfürsten fast die gesamte Lehre vom Staate in schematischer Übersicht gewinnt.[1]) Abgesehen davon, dafs derartige Übersichten für die Charakterbildung von untergeordnetem Werte sind, so halten wir es als einen pädagogischen Mifsgriff, an einen Geschichtsabschnitt ein so umfangreiches Kapitel anzu-

---

[1]) Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1895. S. 172 ff.



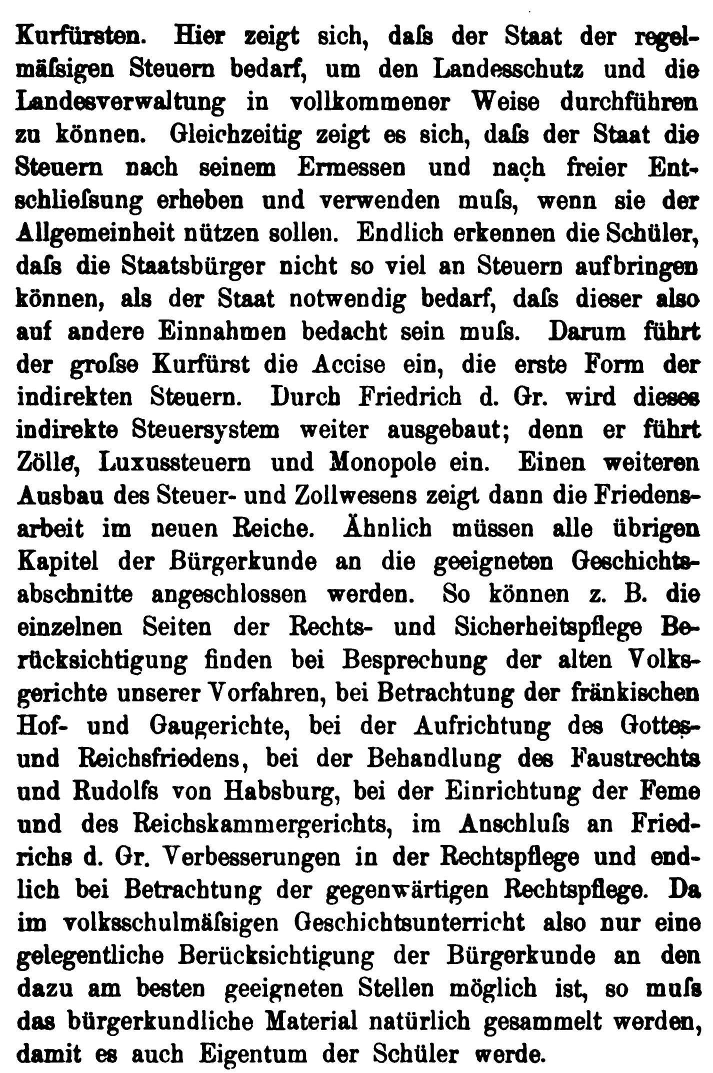
schliefsen. Es heifst zunächst der Geschichte Gewalt anthun, aus ihr alles mögliche gesellschaftskundliche Material, das in ihr etwa angedeutet ist, herausarbeiten zu wollen. Wohl sind in jeder Geschichte verschiedene Seiten der Bürgerkunde veranschaulicht; aber nie treten dieselben in gleichem Umfange und in gleicher Stärke auf, sondern meist steht ein Zweig der Bürgerkunde ganz besonders im Vordergrunde und erscheint darum ganz besonders bevorzugt; ja man wird sogar die Wahrnehmung machen, dafs in einer Geschichtsepoche ein gesellschaftskundlicher Stoff nur unvollständig hervortritt, d. h. dafs nur eine oder einzelne Seiten desselben klar und deutlich hervortreten, während die übrigen Seiten erst in einer späteren Geschichtseinheit Veranschaulichung finden. Ähnlich verhält es sich z. B. bei der Geschichte des grofsen Kurfürsten. *Göpfert* gewinnt nun aus derselben zunächst: Ein Staat besteht aus einer Regierung und den Regierten. Gemeinsamkeit. Monarchie: unbeschränkte — beschränkte (Volks-, ständische Vertretung). Steuern: direkte, indirekte. Sodann wird im Anschlufs an das landesväterliche Walten des grofsen Kurfürsten erarbeitet: Der Staat. I. Zweck: a) Hauptaufgaben, allein: Landesschutz, Rechtsschutz. b) Mitsorge für: Wohlstand, Gesundheit, Bildung, Seelenheil. II. Der Vorstand: Die Staatsregierung — der Landesherr (Präsident) mit seinen Ministern. Arbeiten: 1. Verwaltung. 2. Gesetzgebung mit der Volksvertretung. III. Leistungen der Mitglieder: Steuern: direkte, indirekte. Diese Zusammenstellung beweist wohl zur Genüge, dafs Dr. *Göpfert* weit über das Ziel hinausgeschossen hat. Wenn auch mancherlei aus der Bürgerkunde in der Geschichte Friedrich Wilhelms veranschaulicht wird, so liegt doch noch keine Veranlassung vor, auf dies alles Rücksicht zu nehmen. Betrachten wir z. B. den grofsen Kurfürsten zunächst als den »Begründer des preufsischen Staates«, so nötigt uns die Geschichte, unser Augenmerk hinzulenken auf die Stützen oder Grundlagen, auf denen er den neuen brandenburgischen Staat errichtete. Aus der Geschichte



der Völkerwanderung und des Frankenreiches sind zwar die Bedingungen für den Fortbestand des Staates bereits bekannt, nämlich gleiche Abstammung, gleiche Sprache, gleiche Sitten und gleiche Religion; aber die Dinge haben sich im Laufe der Zeiten wesentlich verändert. Es mufsten deshalb neue Grundlagen geschaffen werden, die den Verhältnissen mehr entsprachen. Diese Um- und Neugestaltung des Staatslebens konnte sich natürlich nur allmählich vollziehen; den Anfang dazu finden wir nun in der Geschichte des grofsen Kurfürsten; denn dieser schafft zunächst das stehende Heer, das den Staat vor äufseren Feinden schützt und die Vorstufe der allgemeinen Wehrpflicht bildet, sorgt für eine einheitliche Verwaltung, durch die die innere Einheit der äufserlich getrennten Landstücke angebahnt wird, und führt endlich eine Umgestaltung des Steuerwesens herbei, welche die Durchführung der allgemeinen Steuerpflicht anbahnt. So verdeutlicht also die Geschichte des grofsen Kurfürsten zunächst von neuem, dafs die Selbsterhaltung des Staates das oberste Ziel ist, aus dem heraus die oberste Aufgabe hervorgeht: der Landesschutz. Alle bisherigen Einrichtungen haben sich als unzulänglich erwiesen und bedürfen deshalb der Verbesserung. Diese aber erfordert bedeutende dauernde Ausgaben, die nur durch regelmäfsige Einnahmen gedeckt werden können. So bedingt also die Vervollkommnung des Heereswesens die Einführung der allgemeinen Steuerpflicht. Das ist's, was in der Geschichte des grofsen Kurfürsten zunächst hervortritt und worauf der Geschichtsunterricht in erster Linie zu achten hat. Andere Reflektionen, z. B. über beschränkte und unbeschränkte Monarchie, ständische und Volksvertretung, anzustellen, dazu fehlt einerseits die Zeit, andererseits aber auch die innere Notwendigkeit, da die Geschichte nicht genügende Veranlassung dazu bietet. Ganz ähnlich verhält es sich bei der Behandlung des landesväterlichen Waltens des grofsen Kurfürsten. Diese Einheit verdeutlicht in sehr anschaulicher Weise den Zusammenhang der Wohlstandspflege mit dem Landesschutz

und dem Steuerwesen. Die Sorge für die Volkswohlfahrt entspringt ebenfalls dem obersten Ziele des Staates, der Selbsterhaltung; denn es ist Pflicht der Regierung, die Steuerkraft des Staates zu heben, und diese wächst mit dem wachsenden Wohlstande. So ist's der Zusammenhang der Staatsarbeiten, auf den die Geschichte des grofsen Kurfürsten weiter hinweist. Dieser kann aber nur soweit verfolgt werden, als die Geschichte dazu Veranlassung bietet und als es der kindliche Vorstellungskreis zuläfst. Dieser aber verbietet ganz energisch, weitere Reflexionen daran zu knüpfen; denn für die übrigen Staatsaufgaben: Rechtsschutz, Gesundheitspflege, Bildung und Seelenheil u. dgl. sind nicht so viele und so starke Apperzeptionshilfen vorhanden, um Reflexionen darüber mit Erfolg anstellen zu können, obgleich in den vorhergehenden Epochen hie und da die Rede davon gewesen ist. Geschieht es dennoch, so thut man auch dem kindlichen Geiste Gewalt an, und der Erfolg entspricht keineswegs der aufgewandten Mühe und Zeit. Darum ist es wohl nicht gleichgiltig, an welcher Stelle und in welchem Umfange gesellschaftskundliche Lehren der Geschichte eingefügt werden, sondern es mufs auch hier ein ganz bestimmter Grundsatz obwalten, und es mufs unter allen Umständen daran festgehalten werden, dafs die einzelnen Kapitel der Bürgerkunde nur an diejenigen Geschichtspartieen angeschlossen werden dürfen, welche die meisten Apperzeptionshilfen für dieselben bieten, und dafs bei jeder Geschichtseinheit nur so viel bürgerkundliches Material herangezogen werden darf, als durch die Geschichte klar und deutlich veranschaulicht wird. An einzelnen Beispielen soll nun dargelegt werden, wie man dem eben ausgesprochenen Grundsatze gerecht zu werden vermag. Bleiben wir zunächst einmal bei dem Kapitel der Staatseinnahmen und nehmen wir daraus die »Steuern«. Das Steuerwesen hat sich in unserm deutschen Vaterlande verhältnismäfsig spät und langsam entwickelt, und es hat harter Kämpfe bedurft, ehe dasselbe Anerkennung fand und ehe es so mannig-

faltig ausgestaltet war, wie es die Gegenwart zeigt. Die Stufen der Entwickelung sind sehr verschiedene. Unser deutsches Volk betrachtete im Anfang seiner Geschichte die Steuern als Zeichen der Knechtschaft, wie die Zeit der Römerherrschaft lehrt. Bei dieser Gelegenheit muſs naturgemäſs der Grund für die Abneigung gegen die Steuern gesucht werden. Er ist nicht schwer zu finden. Weil eben die Volksgenossen die Verwaltung des Landes selbst besorgten, weil alle freien Männer in den Kampf zogen für des Vaterlandes Freiheit, weil alle Volksgenossen auf der Malstätte Gericht hielten u. s. w., waren regelmäſsige Einnahmen nicht notwendig. Die erste Form des Steuerwesens hat sich mit dem Lehenswesen ausgebildet und tritt uns entgegen als der sog. »Zehnte« und als »Herren- oder Frondienst«. Dort, wo in der Geschichte die Lehensherrschaft, das Lehensheer und der Lehensdienst auftritt, wird man nicht umhin können auf die erste Stufe der Steuerentwickelung einzugehen, die Notwendigkeit derselben zu erforschen und die Gründe für die Art und Weise der Steuern aufzusuchen. Hier wird dem Schüler zum erstenmale Einsicht gewährt in den Zusammenhang, der zwischen Landesschutz und Steuerwesen besteht. Gleichzeitig erkennen die Schüler aber, daſs die Steuer nur in Form von Naturalien oder persönlichen Diensten geleistet werden konnte, da das Geld noch ein höchst seltenes Tauschmittel war und als solches noch einen viel zu hohen Wert hatte. Die erste Geldsteuer finden wir in der deutschen Geschichte zur Zeit Maximilians I.; sie tritt uns entgegen als der »gemeine Pfennig«. Bei der Einführung dieser ersten regelmäſsigen Geldsteuer wird der Geschichtsunterricht Gelegenheit nehmen, von neuem der Entwickelung des Steuerwesens seine Aufmerksamkeit zu schenken. Auch hier machen die Schüler die Erfahrung, daſs die Weiterentwickelung des Kriegswesens, das sich zum Landsknechtswesen ausgebildet hat, die Einführung der neuen Steuer bedingt. Der ersten Umgestaltung des Steuerwesens begegnen wir bei dem groſsen



Kurfürsten. Hier zeigt sich, daſs der Staat der regelmäſsigen Steuern bedarf, um den Landesschutz und die Landesverwaltung in vollkommener Weise durchführen zu können. Gleichzeitig zeigt es sich, daſs der Staat die Steuern nach seinem Ermessen und nach freier Entschlieſsung erheben und verwenden muſs, wenn sie der Allgemeinheit nützen sollen. Endlich erkennen die Schüler, daſs die Staatsbürger nicht so viel an Steuern aufbringen können, als der Staat notwendig bedarf, daſs dieser also auf andere Einnahmen bedacht sein muſs. Darum führt der groſse Kurfürst die Accise ein, die erste Form der indirekten Steuern. Durch Friedrich d. Gr. wird dieses indirekte Steuersystem weiter ausgebaut; denn er führt Zölle, Luxussteuern und Monopole ein. Einen weiteren Ausbau des Steuer- und Zollwesens zeigt dann die Friedensarbeit im neuen Reiche. Ähnlich müssen alle übrigen Kapitel der Bürgerkunde an die geeigneten Geschichtsabschnitte angeschlossen werden. So können z. B. die einzelnen Seiten der Rechts- und Sicherheitspflege Berücksichtigung finden bei Besprechung der alten Volksgerichte unserer Vorfahren, bei Betrachtung der fränkischen Hof- und Gaugerichte, bei der Aufrichtung des Gottes- und Reichsfriedens, bei der Behandlung des Faustrechts und Rudolfs von Habsburg, bei der Einrichtung der Feme und des Reichskammergerichts, im Anschluſs an Friedrichs d. Gr. Verbesserungen in der Rechtspflege und endlich bei Betrachtung der gegenwärtigen Rechtspflege. Da im volksschulmäſsigen Geschichtsunterricht also nur eine gelegentliche Berücksichtigung der Bürgerkunde an den dazu am besten geeigneten Stellen möglich ist, so muſs das bürgerkundliche Material natürlich gesammelt werden, damit es auch Eigentum der Schüler werde.

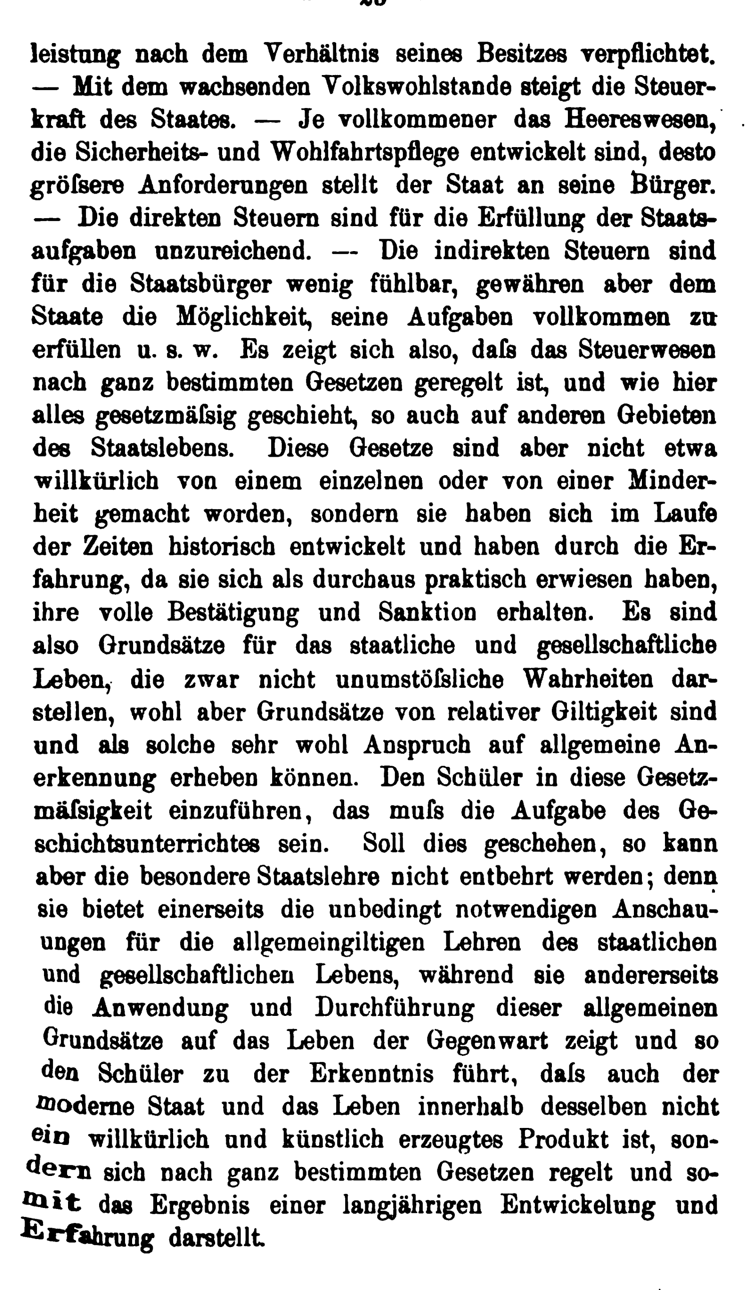
Es fragt sich nun, in welcher Weise die Verwertung und Sammlung des gesellschaftskundlichen Materials erfolgen kann.

Die rechte Beantwortung dieser Frage ist von einem zwiefachen Momente abhängig, einerseits nämlich von

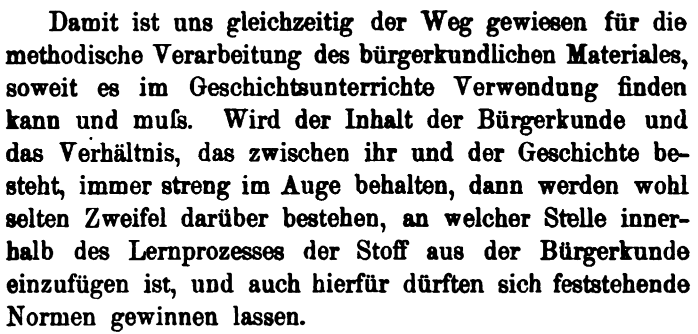
dem Inhalte der Bürgerkunde, andererseits von dem Verhältnis, das zwischen Bürgerkunde und Geschichte obwaltet. Wie bereits oben ausgeführt worden ist, hat der Geschichtsunterricht die Bürgerkunde nur insoweit zu berücksichtigen, als dieselbe »die Hauptlehren und Hauptthatsachen aus der Entwickelung des Staates und der Gesellschaft enthält«.[1] Der Inhalt der Staatslehre aber ist, wie die oben angeführte Übersicht ergiebt, ein doppelter; man unterscheidet nämlich eine allgemeine und eine besondere Staatslehre. Die erstere hat es zu thun mit den allgemeinen Erscheinungen im Staatsleben, mit der Entwickelung derselben, führt uns ein in das Wesen und Werden der verschiedenen Formen und Äufserungen innerhalb des Staates und der Gesellschaft und stellt allgemeingiltige Normen auf, die das Ergebnis einer mehr als tausendjährigen historischen Entwickelung und Erfahrung darstellen. Diese bilden gleichsam den Schlüssel zu dem Verständnis der mancherlei Erscheinungen, die uns in den verschiedenen Zeitepochen auf politischem, kulturellem und ethischem Gebiete entgegentreten; als solche stellen sie den Lehrgehalt der Geschichte dar und haben für diese denselben Wert als etwa der religiöse Memorierstoff für den Religionsunterricht oder die physikalischen und sonstigen Gesetze für den naturkundlichen Unterricht. Es waltet also zwischen Geschichte und allgemeiner Staatslehre dasselbe Verhältnis ob als zwischen Anschauung und Begriff. Dafs dem so ist, mag ein Beispiel zeigen. Wir wählen das Kapitel von den Steuern. In diesem finden wir folgende Gesetze bestätigt: Regelmäfsige Einnahmen sind für die Selbsterhaltung des Staates und für die Förderung der Volkswohlfahrt unentbehrlich. — Alle Steuern werden für notwendige Einrichtungen im Staatswesen erhoben. — Die Steuern kommen der Gesamtheit zu gute, müssen daher auch von der Gesamtheit aufgebracht werden. — Jeder Staatsbürger ist zur Steuer-

---

[1]) Beratungen des preufsischen Staatsministeriums vom 27. Juli 1889 sub C. c.

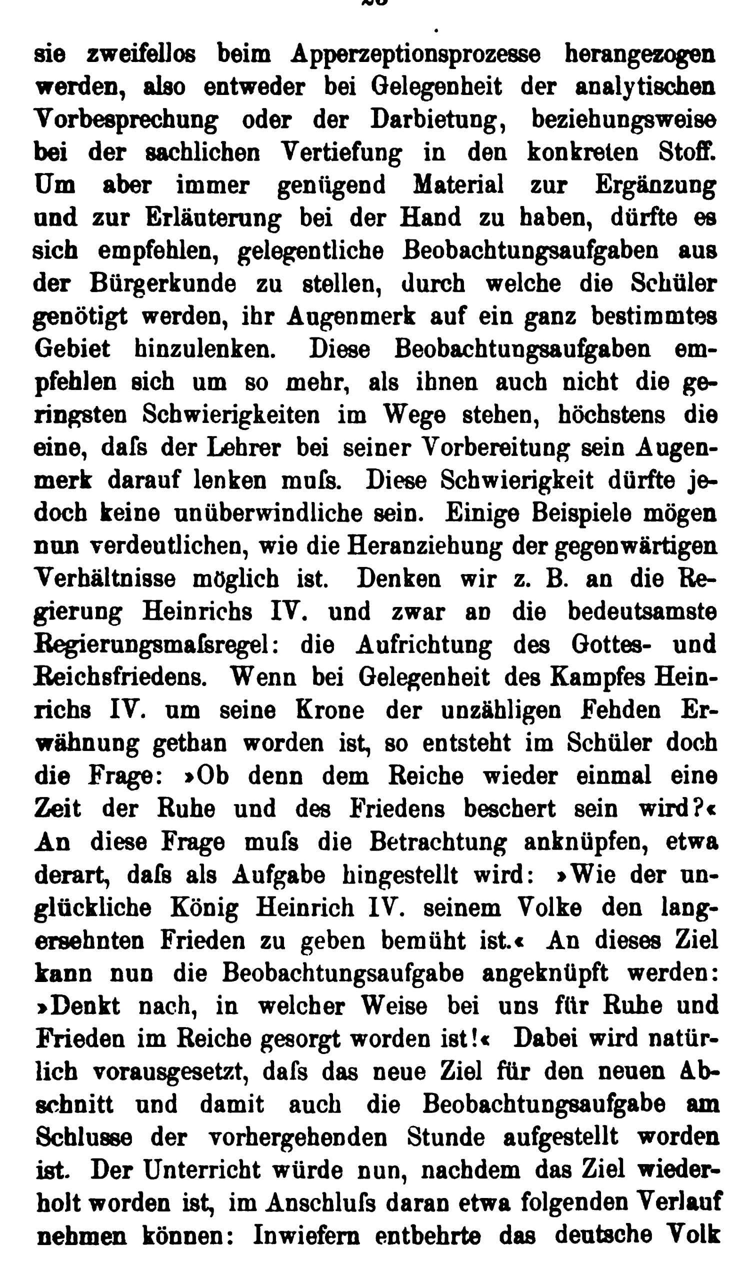


leistung nach dem Verhältnis seines Besitzes verpflichtet. — Mit dem wachsenden Volkswohlstande steigt die Steuerkraft des Staates. — Je vollkommener das Heereswesen, die Sicherheits- und Wohlfahrtspflege entwickelt sind, desto gröfsere Anforderungen stellt der Staat an seine Bürger. — Die direkten Steuern sind für die Erfüllung der Staatsaufgaben unzureichend. — Die indirekten Steuern sind für die Staatsbürger wenig fühlbar, gewähren aber dem Staate die Möglichkeit, seine Aufgaben vollkommen zu erfüllen u. s. w. Es zeigt sich also, dafs das Steuerwesen nach ganz bestimmten Gesetzen geregelt ist, und wie hier alles gesetzmäfsig geschieht, so auch auf anderen Gebieten des Staatslebens. Diese Gesetze sind aber nicht etwa willkürlich von einem einzelnen oder von einer Minderheit gemacht worden, sondern sie haben sich im Laufe der Zeiten historisch entwickelt und haben durch die Erfahrung, da sie sich als durchaus praktisch erwiesen haben, ihre volle Bestätigung und Sanktion erhalten. Es sind also Grundsätze für das staatliche und gesellschaftliche Leben, die zwar nicht unumstöfsliche Wahrheiten darstellen, wohl aber Grundsätze von relativer Giltigkeit sind und als solche sehr wohl Anspruch auf allgemeine Anerkennung erheben können. Den Schüler in diese Gesetzmäfsigkeit einzuführen, das mufs die Aufgabe des Geschichtsunterrichtes sein. Soll dies geschehen, so kann aber die besondere Staatslehre nicht entbehrt werden; denn sie bietet einerseits die unbedingt notwendigen Anschauungen für die allgemeingiltigen Lehren des staatlichen und gesellschaftlichen Lebens, während sie andererseits die Anwendung und Durchführung dieser allgemeinen Grundsätze auf das Leben der Gegenwart zeigt und so den Schüler zu der Erkenntnis führt, dafs auch der moderne Staat und das Leben innerhalb desselben nicht ein willkürlich und künstlich erzeugtes Produkt ist, sondern sich nach ganz bestimmten Gesetzen regelt und somit das Ergebnis einer langjährigen Entwickelung und Erfahrung darstellt.



Damit ist uns gleichzeitig der Weg gewiesen für die methodische Verarbeitung des bürgerkundlichen Materiales, soweit es im Geschichtsunterrichte Verwendung finden kann und mufs. Wird der Inhalt der Bürgerkunde und das Verhältnis, das zwischen ihr und der Geschichte besteht, immer streng im Auge behalten, dann werden wohl selten Zweifel darüber bestehen, an welcher Stelle innerhalb des Lernprozesses der Stoff aus der Bürgerkunde einzufügen ist, und auch hierfür dürften sich feststehende Normen gewinnen lassen.

Setzen wir zunächst die Stellung der besonderen Staatslehre innerhalb des Lernprozesses fest. Der Inhalt derselben ist in der Hauptsache konkreter Art; er zeigt, wie im Laufe der Zeiten in den einzelnen Geschichtsepochen sich das staatliche und gesellschaftliche Leben gestaltet hat. Somit gehört sie ohne Zweifel auf die Stufe der Synthese, wo sie zur weiteren Ergänzung des in der betreffenden Geschichte vorkommenden Einzelfalles herangezogen werden mufs. Da aber die sozialen Einrichtungen der Vergangenheit dem kindlichen Geiste oftmals viel zu ferne stehen, als dafs sie von demselben ohne weiteres klar und deutlich erfafst und verstanden werden könnten, so ist es unbedingt notwendig, dafs zu ihrer Beleuchtung und zu ihrem besseren Verständnis die gegenwärtigen Verhältnisse herangezogen werden, soweit sie den Schülern aus der Erfahrung bekannt sind; denn durch das stetige Ineinanderfliefsen von Vergangenheit und Gegenwart wird ein tieferes Verständnis der Lebensverhältnisse und sozialen Einrichtungen in den verschiedenen Epochen erzeugt und dadurch der Gefahr vorgebeugt, dafs die Schüler im Geschichtsunterrichte und später im gesellschaftlichen Verkehr mit halbverstandenen Begriffen operieren. Diese Heranziehung der gegenwärtigen Verhältnisse, soweit sie dem Schüler durch eigene Erfahrung bekannt sind, kann im Lernprozesse natürlich an verschiedenen Stellen geschehen. Sollen dieselben aber zur Verdeutlichung eines konkreten Einzelfalles dienen, so müssen



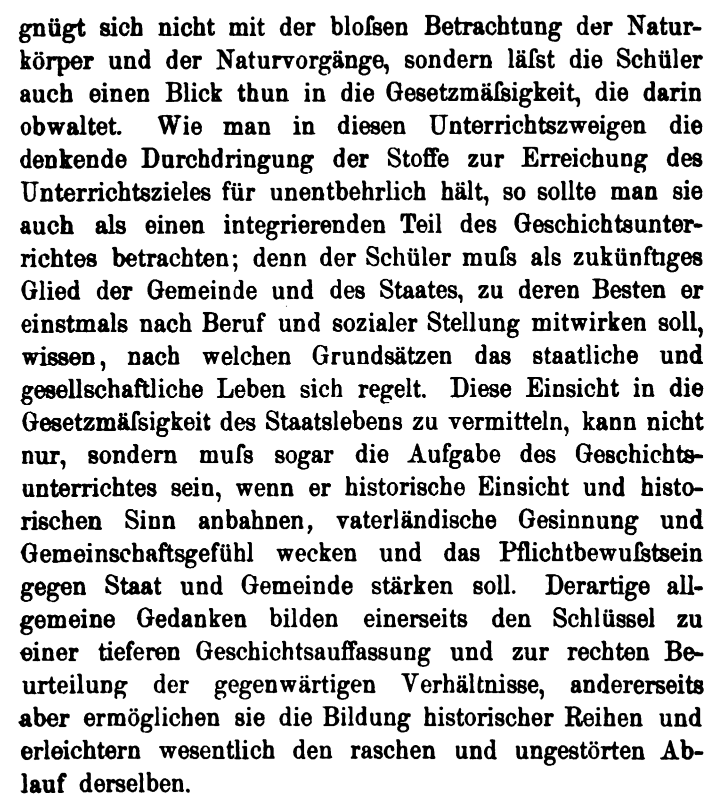
sie zweifellos beim Apperzeptionsprozesse herangezogen werden, also entweder bei Gelegenheit der analytischen Vorbesprechung oder der Darbietung, beziehungsweise bei der sachlichen Vertiefung in den konkreten Stoff. Um aber immer genügend Material zur Ergänzung und zur Erläuterung bei der Hand zu haben, dürfte es sich empfehlen, gelegentliche Beobachtungsaufgaben aus der Bürgerkunde zu stellen, durch welche die Schüler genötigt werden, ihr Augenmerk auf ein ganz bestimmtes Gebiet hinzulenken. Diese Beobachtungsaufgaben empfehlen sich um so mehr, als ihnen auch nicht die geringsten Schwierigkeiten im Wege stehen, höchstens die eine, dafs der Lehrer bei seiner Vorbereitung sein Augenmerk darauf lenken mufs. Diese Schwierigkeit dürfte jedoch keine unüberwindliche sein. Einige Beispiele mögen nun verdeutlichen, wie die Heranziehung der gegenwärtigen Verhältnisse möglich ist. Denken wir z. B. an die Regierung Heinrichs IV. und zwar an die bedeutsamste Regierungsmafsregel: die Aufrichtung des Gottes- und Reichsfriedens. Wenn bei Gelegenheit des Kampfes Heinrichs IV. um seine Krone der unzähligen Fehden Erwähnung gethan worden ist, so entsteht im Schüler doch die Frage: »Ob denn dem Reiche wieder einmal eine Zeit der Ruhe und des Friedens beschert sein wird?« An diese Frage mufs die Betrachtung anknüpfen, etwa derart, dafs als Aufgabe hingestellt wird: »Wie der unglückliche König Heinrich IV. seinem Volke den langersehnten Frieden zu geben bemüht ist.« An dieses Ziel kann nun die Beobachtungsaufgabe angeknüpft werden: »Denkt nach, in welcher Weise bei uns für Ruhe und Frieden im Reiche gesorgt worden ist!« Dabei wird natürlich vorausgesetzt, dafs das neue Ziel für den neuen Abschnitt und damit auch die Beobachtungsaufgabe am Schlusse der vorhergehenden Stunde aufgestellt worden ist. Der Unterricht würde nun, nachdem das Ziel wiederholt worden ist, im Anschlufs daran etwa folgenden Verlauf nehmen können: Inwiefern entbehrte das deutsche Volk

damals des Friedens? Diese Frage giebt Veranlassung, die damaligen Zustände nochmals zu schildern. Warum aber — so würde es weiter heifsen — sehnte sich das Volk so sehr nach Frieden? Nachdem nun all die nachteiligen Folgen aufgezählt worden sind, welche dem einzelnen — namentlich dem Bürger und Bauer — sowohl, als auch der Gesamtheit daraus erwuchsen, würde der Unterricht festzustellen haben, dafs solche Zustände doch heutzutage nicht mehr möglich sind und dafs deshalb unser Volk viel besser daran sei als vor 800 Jahren. Woher kommt dies aber? Im Anschlufs an diese Frage würde nun das Beobachtungsmaterial anzugeben und nach bestimmten Gesichtspunkten zu ordnen sein. So ist also bei uns in ausgiebiger Weise für Ruhe und Sicherheit gesorgt. Wie wird es nun Heinrich IV. angefangen haben, Ruhe und Frieden im Reiche herzustellen? Nun werden die Schüler allerlei Vermutungen aufstellen, die dann durch die Darbietung des neuen Gesetzes teilweise Bestätigung finden. Dieses Nebeneinanderstellen von Vergangenheit und Gegenwart nötigt aber den Schüler, Vergleiche anzustellen und den Wert der Mafsnahmen zu beurteilen; er wird unwillkürlich fragen, warum nicht damals ähnliche Strafen wie heute auf die einzelnen Vergehen gesetzt wurden u. dgl. m. Ohne Zweifel wird das Verständnis für die neue Einrichtung Heinrichs IV. ein tieferes werden, als wenn bei Betrachtung derselben die gegenwärtigen Verhältnisse gänzlich unberücksichtigt geblieben wären. Aber auch die Lebensverhältnisse und Einrichtungen der Gegenwart werden dadurch in ein viel helleres Licht gerückt, und der Schüler wird viel leichter zu der Erkenntnis des hohen Wertes kommen, den jede einzelne staatliche Einrichtung und Regierungsmafsnahme für die einzelnen wie für die Gesamtheit besitzt. Noch ein zweites Beispiel möge das Ineinanderfliefsen von Vergangenheit und Gegenwart verdeutlichen, und zwar die »Übergabe der Selbstverwaltung an die Gemeinden«. Diese hochwichtige Einrichtung wird in vielen Geschichtsleit-

fäden gewöhnlich durch die kurze Bemerkung abgethan: »den städtischen Gemeinwesen überliefs man die Verwaltung ihrer Angelegenheiten durch eigene, selbstgewählte Behörden.« Durch eine solche wenigsagende Bemerkung können die Schüler nie und nimmer eine Ahnung erhalten von der hohen Bedeutung und einschneidenden Wirkung dieser neuen sozialen Einrichtung. Wenn man aber bei der Betrachtung der »Wiedergeburt Preufsens« dieser hochwichtigen Neuerung eine besondere Aufmerksamkeit schenkt und wenn man die Behandlung anlehnt an die Aufgabe: »Wie der Preufsenkönig Friedrich Wilhelm III. im Verein mit den Besten seines Volkes den Gemeinsinn zu wecken und zu pflegen bemüht war«, wenn dann die Schüler veranlafst werden, nachzuforschen, in welcher Weise sich in der Gegenwart der Gemeinsinn offenbart und wenn endlich den Schülern gesagt wird, dafs das lebhafte Interesse für Gemeinde- und Staatsangelegenheiten, das sich gegenwärtig in allen Schichten der Bevölkerung zeigt, zum Teil begründet ist in den neuen Mafsnahmen Friedrich Wilhelms III. und seiner Paladine, dann dürfte der Boden für das Verständnis und die rechte Auffassung der »Selbstverwaltung« bereitet sein, und es dürfte den Schülern nicht schwer fallen, zu zeigen, wie sich nunmehr das kommunale Leben in Preufsen gestaltete und in welch segensreicher Weise die neue Einrichtung auf den Gemeingeist einwirkte. In solcher Weise hat unseres Erachtens die Heranziehung der Bürgerkunde im Geschichtsunterrichte der Volksschule zu erfolgen, wenn dem Schüler ein Einblick in die gegenwärtigen Verhältnisse in Staat und Gemeinde gewährt und eine möglichst klare Kenntnis von denselben verschafft werden soll.

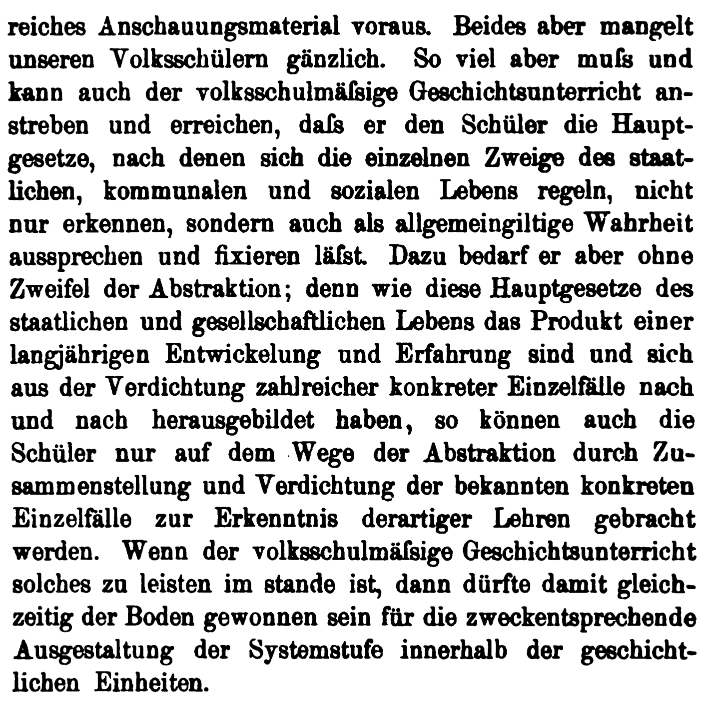
Wenn wir aber zur Ergänzung des volksschulmäfsigen Geschichtsunterrichts die Einfügung gesellschaftskundlicher Belehrungen fordern, so geschieht dies doch nicht allein aus dem Grunde, dem Schüler eine möglichst klare Kenntnis des sozialen, wirtschaftlichen und geistigen Lebens in Staat und Gemeinde der Gegenwart zu vermitteln, damit

er später als Bürger sich darin zurechtfinde, sondern uns kommt es dabei am letzten Ende darauf an, dem Schüler auch das Verständnis zu erschliefsen für all die mannigfachen Lebensverhältnisse und sozialen Einrichtungen, damit er nicht nur das historische Gewordensein derselben fühlt, sondern auch den Wert derselben für den einzelnen und für die Gesamtheit mit gesundem Sinn beurteilen lerne. Dazu reicht aber weder das anschauliche Vorführen der Geschichte aus, noch genügt dazu die Heranziehung der gegenwärtigen Einrichtungen und Verhältnisse zur Beleuchtung der Vergangenheit. Durch derartige reiche Anschauungen kann wohl eine möglichst klare Kenntnis der Dinge erzielt werden. Verständnis, d. h. innere Einsicht aber beruht auf Reflexion, also auf einer denkenden Durchdringung des konkreten Stoffes, die durch wertendes Beurteilen und Vergleichen das allgemeingiltige aus einer Reihe konkreter Einzelfälle heraushebt und sprachlich fixiert. Darum darf der Geschichtsunterricht nicht bei dem anschaulichen Vorführen des Geschichtsstoffes stehen bleiben, darf sich auch nicht an der blofsen Heranziehung der Gegenwart zur Beleuchtung der Vergangenheit genügen lassen; er mufs vielmehr noch einen Schritt weiter gehen, mufs die konkreten Einzelfälle aus der Gesellschaftskunde, welche die Geschichte in ihren verschiedensten Perioden veranschaulicht, an geeigneten Stellen zusammenstellen und aus diesen auf dem Wege der Abstraktion allgemeingiltige Wahrheiten gewinnen, die in ihrer Gesamtheit dann den Schüler zu der Erkenntnis führen, dafs das Leben in Staat und Gemeinde nicht willkürlich, sondern nach bestimmten Gesetzen sich vollzieht. Dieselbe Forderung wird ja in anderen Unterrichtsfächern längst erfüllt und gilt für diese als etwas Selbstverständliches; der Religionsunterricht schliefst nicht mit dem anschaulichen Vorführen der Geschichte ab, sondern schreitet fort zur Gewinnung von Gesetzen, nach denen sich das Christenleben regeln soll, zur Erarbeitung einer allgemeinen Sittenlehre, und der naturwissenschaftliche Unterricht be-



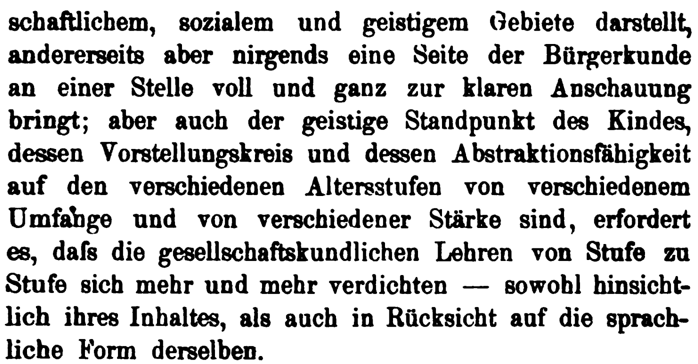
gnügt sich nicht mit der bloſsen Betrachtung der Naturkörper und der Naturvorgänge, sondern läſst die Schüler auch einen Blick thun in die Gesetzmäſsigkeit, die darin obwaltet. Wie man in diesen Unterrichtszweigen die denkende Durchdringung der Stoffe zur Erreichung des Unterrichtszieles für unentbehrlich hält, so sollte man sie auch als einen integrierenden Teil des Geschichtsunterrichtes betrachten; denn der Schüler muſs als zukünftiges Glied der Gemeinde und des Staates, zu deren Besten er einstmals nach Beruf und sozialer Stellung mitwirken soll, wissen, nach welchen Grundsätzen das staatliche und gesellschaftliche Leben sich regelt. Diese Einsicht in die Gesetzmäſsigkeit des Staatslebens zu vermitteln, kann nicht nur, sondern muſs sogar die Aufgabe des Geschichtsunterrichtes sein, wenn er historische Einsicht und historischen Sinn anbahnen, vaterländische Gesinnung und Gemeinschaftsgefühl wecken und das Pflichtbewuſstsein gegen Staat und Gemeinde stärken soll. Derartige allgemeine Gedanken bilden einerseits den Schlüssel zu einer tieferen Geschichtsauffassung und zur rechten Beurteilung der gegenwärtigen Verhältnisse, andererseits aber ermöglichen sie die Bildung historischer Reihen und erleichtern wesentlich den raschen und ungestörten Ablauf derselben.

Damit soll nun nicht gesagt sein, daſs der Geschichtsunterricht sich in weit ausgesponnene technisch-theoretische Erörterungen über volkswirtschaftliche und sozialpolitische Probleme einlassen, etwa philosophische Betrachtungen über das Verhältnis zwischen Arbeit und Kapital, über den Preis und seine Faktoren, über Gold-, Silber- und Doppelwährung, über erlaubten und verwerflichen Luxus, Freihandel und Schutzzoll u. dgl. anstellen soll, das hieſse weit über das Ziel des volksschulmäſsigen Geschichtsunterrichts hinausgehen und sich von dem geraden Wege zum Ziele verirren. Das wäre ein nutzloses und vergebliches Beginnen; denn derartige Betrachtungen setzen einen hohen Grad geistiger Reife und ein umfang-



reiches Anschauungsmaterial voraus. Beides aber mangelt unseren Volksschülern gänzlich. So viel aber muſs und kann auch der volksschulmäſsige Geschichtsunterricht anstreben und erreichen, daſs er den Schüler die Hauptgesetze, nach denen sich die einzelnen Zweige des staatlichen, kommunalen und sozialen Lebens regeln, nicht nur erkennen, sondern auch als allgemeingiltige Wahrheit aussprechen und fixieren läſst. Dazu bedarf er aber ohne Zweifel der Abstraktion; denn wie diese Hauptgesetze des staatlichen und gesellschaftlichen Lebens das Produkt einer langjährigen Entwickelung und Erfahrung sind und sich aus der Verdichtung zahlreicher konkreter Einzelfälle nach und nach herausgebildet haben, so können auch die Schüler nur auf dem Wege der Abstraktion durch Zusammenstellung und Verdichtung der bekannten konkreten Einzelfälle zur Erkenntnis derartiger Lehren gebracht werden. Wenn der volksschulmäſsige Geschichtsunterricht solches zu leisten im stande ist, dann dürfte damit gleichzeitig der Boden gewonnen sein für die zweckentsprechende Ausgestaltung der Systemstufe innerhalb der geschichtlichen Einheiten.

Wie schon oben des weiteren ausgeführt worden ist, darf das gesellschaftskundliche Material nicht an jeder beliebigen Stelle im Geschichtsunterrichte auftreten; dasselbe gilt natürlich voll und ganz auch von den gesellschaftskundlichen Lehren; denn die Gewinnung derselben ist nur möglich, wenn die zur Abstraktion notwendigen Anschauungsunterlagen in reichlichem Maſse vorhanden sind. Ebenso ist es nicht angängig, all die Grundsätze, nach denen sich ein einziger Zweig des gesellschaftlichen und staatlichen Lebens regelt, an ein und derselben Stelle zu erarbeiten; vielmehr müssen die Schüler Schritt für Schritt diese Lehren aus der Geschichte herausfinden, gleich wie sich die allgemeinen Wahrheiten auch nach und nach zur Anerkennung hindurchgerungen haben. Das erfordert zunächst die Geschichte selbst, die einerseits doch nur eine Fortentwickelung auf politischem, wirt-



schaftlichem, sozialem und geistigem Gebiete darstellt, andererseits aber nirgends eine Seite der Bürgerkunde an einer Stelle voll und ganz zur klaren Anschauung bringt; aber auch der geistige Standpunkt des Kindes, dessen Vorstellungskreis und dessen Abstraktionsfähigkeit auf den verschiedenen Altersstufen von verschiedenem Umfange und von verschiedener Stärke sind, erfordert es, dafs die gesellschaftskundlichen Lehren von Stufe zu Stufe sich mehr und mehr verdichten — sowohl hinsichtlich ihres Inhaltes, als auch in Rücksicht auf die sprachliche Form derselben.

Ein Beispiel möge diese Forderung des näheren beleuchten. Denken wir einmal an das oberste Ziel des Staates, an die Selbsterhaltung, und an die damit zusammenhängenden Kriege. Was ist aus diesem Kapitel im Geschichtsunterrichte zu bieten? Folgende Sätze mögen es zeigen:[1]) Selbständigkeit und Unabhängigkeit nach aufsen und Einigkeit im Innern sind die festen Grundlagen eines mächtigen Staates. — Jeder Staat mufs darauf bedacht sein, seine Selbständigkeit und Unabhängigkeit zu erhalten. — Äufsere und innere Feinde gefährden die Selbständigkeit und Unabhängigkeit des Staates und damit dessen Fortbestand. — Die äufseren Kriege sind notwendig zum Schutze der nationalen Eigenart und der nationalen Wohlfahrt. — Kriege sind im Leben der Staaten und Völker eine ganz natürliche Erscheinung. Sie sind begründet in dem Neid und der Mifsgunst oder in der Habsucht und Eroberungssucht der Völker und ihrer Herrscher. — Das Ziel des Krieges ist der Friede. — Religionskriege sind begründet in dem religiösen Fanatismus (in der Unduldsamkeit Andersgläubiger), sind blutig und von langer Dauer. — Bürgerkriege zerrütten die Einheit im Innern, schwächen die Macht und das Ansehen des Staates nach

---

[1]) Diese Sätze dürfen selbstredend nicht in dieser abstrakten Form auftreten, sondern können sich nur an ganz bestimmte konkrete Einzelfälle anlehnen, die für die allgemeine Erkenntnis den anschaulichen Hintergrund bilden.

aufsen hin und vernichten den Volkswohlstand. — Bürgerkriege sind begründet in der Gesetzlosigkeit oder in der Rechtlosigkeit einzelner Stände u. dgl. m.

Wenn man bedenkt, welch bedeutende Rolle die Kriege im Leben der Völker spielen, dann erscheint es wohl ganz natürlich, dafs man die Aufmerksamkeit der Schüler darauf lenkt, um sie vor falscher Auffassung und falscher Beurteilung zu bewahren. Ebenso selbsverständlich ist es, dafs der Schüler nur nach und nach sich diese Erkenntnisse erwerben kann. So lernen z. B. die Schüler aus den Römerkämpfen, dafs die Germanen für die Erhaltung ihrer Freiheit und Unabhängigkeit ins Feld ziehen; gleichzeitig erfahren sie auch, worin diese Selbständigkeit besteht und wie sie sich äufsert. Während der Völkerwanderung hat es sich gezeigt, dafs die meisten der germanischen Reiche untergehen, also ihre Selbständigkeit aus verschiedenen Gründen verlieren; die Geschichte Karls d. Gr. aber lehrt nun deutlich, dafs die Selbständigkeit des Reiches und somit dessen Fortbestand durch äufsere Feinde gefährdet wird und dafs er als Regent bestrebt ist, sein Reich zu schirmen. Wenn aber dann die Ungarn- und Wendenkriege Heinrichs I. und Ottos d. Gr. behandelt worden sind, dann kann sich diese Erkenntnis verdichten: Das höchste Ziel des Kaisers ist die Erhaltung des Reiches. Da das Reich von vielen Feinden bedroht war, so mufsten die Kaiser des Reiches viele Kriege führen. Durch diese Kriege wurde der Fortbestand des Reiches gesichert und der slavische Osten dem Reiche zurückgewonnen. Später — etwa im Anschlufs an Friedrichs Kämpfe um Schlesien — könnte sich die Erkenntnis noch mehr verdichten zu dem allgemeinen Resultate: »Die äufseren Kriege werden notwendig zum Schutze der nationalen Eigenart und der nationalen Wohlfahrt.« Es liegt also in der Natur der Sache, wenn wir im volksschulmäfsigen Geschichtsunterrichte die allgemeinen Wahrheiten, nach denen sich das Leben im Staate und in der Gesellschaft regelt, im Anfang mehr in konkretem Gewande

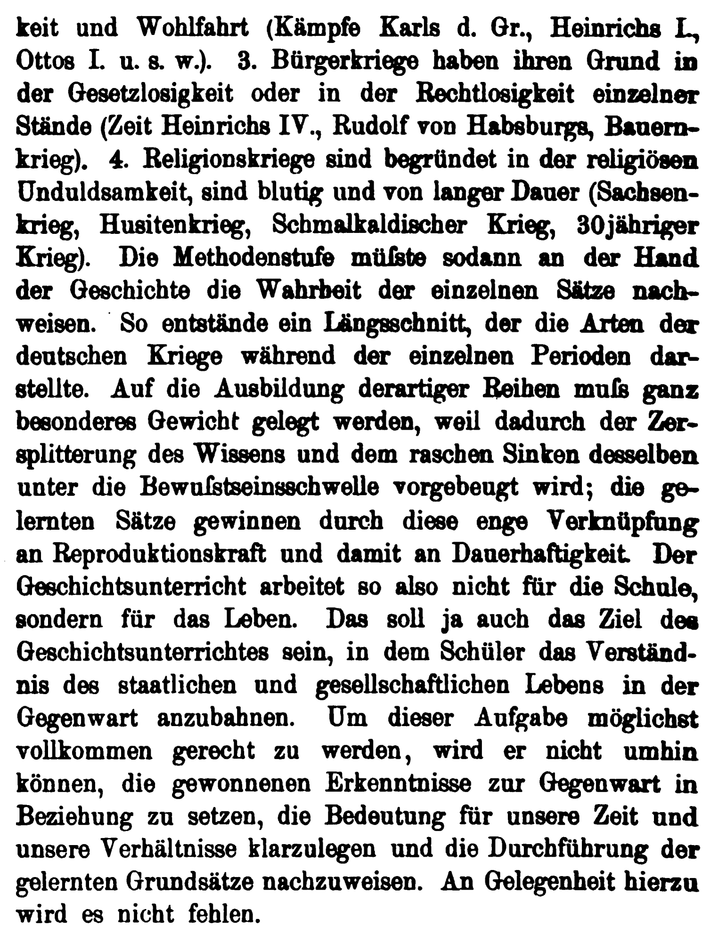
auftreten lassen und erst später, nachdem das Associationsmaterial reichhaltiger und die Abstraktionsfähigkeit der Schüler gröfser geworden ist, sie mehr und mehr verallgemeinern und verdichten zu allgemeinen Grundsätzen für das Leben des Einzelnen und der Gesamtheit.[1])

Der Geschichtsunterricht würde aber seine Aufgabe nur unvollkommen erfüllen, wollte er es bei der Herausarbeitung und sprachlichen Fixierung der erwähnten gesellschaftskundlichen Lehren bewenden lassen. Es ist nicht genug, dafs der Schüler derartige Erkenntnisse gewinnt, es ist auch notwendig, dafs diese in die gehörige Ordnung gebracht werden, das um so mehr, als die einzelnen allgemeinen Sätze an den verschiedensten Stellen zerstreut sind. Der Schüler soll ja eine Übersicht über sein erarbeitetes Wissen erlangen, und dazu ist eben eine Sammlung und Ordnung nötig. Diese Aufgabe haben die System- und Methodenstufe zu besorgen. Die erstere ordnet die begrifflichen Sätze zu Reihen,[2]) während der Methodenstufe es zukommt, durch Längsschnitte die Entwickelung der allgemeinen Sätze und Lehren nachzuweisen. Wenn z. B. am Ende des dreifsigjährigen Krieges im Anschlufs an die Frage: »Wie kam es, dafs der dreifsigjährige Krieg über unser deutsches Vaterland so namenloses Elend brachte?« gewonnen wird: »Religionskriege haben in der Unduldsamkeit der Andersgläubigen ihren Grund, sind blutig und von langer Dauer«, so würde der Systemstufe nun die Aufgabe zufallen, die gelernten Sätze über die Kriege zu sammeln. Es würde dann folgende Reihe entstehen: 1. Eroberungskriege sind ohne bleibenden Erfolg (Völkerwanderung; Raubzüge der Wenden und Magyaren, der Normannen und Dänen u. s. w.). 2. Verteidigungskriege sind notwendig zur Erhaltung der nationalen Selbständig-

---

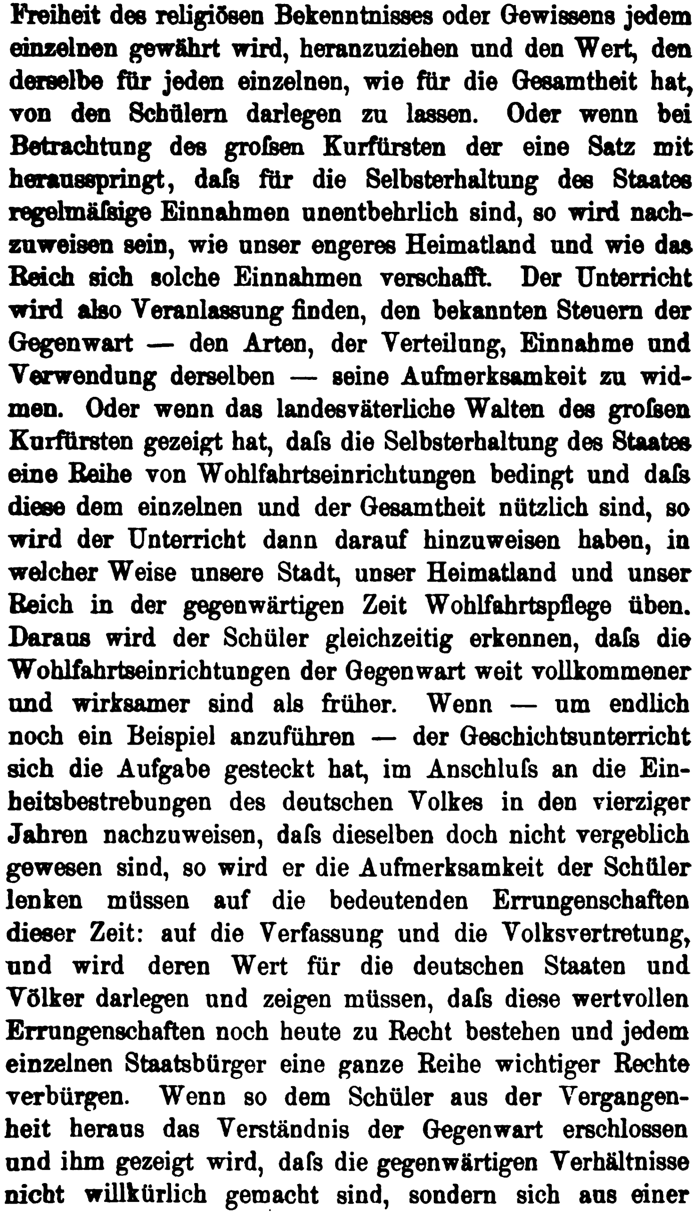
[1]) Vgl. *Fritzsche*, Gestaltung der Systemstufe, S. 34.

[2]) Die begriffliche Reihenbildung könnte nach drei Gesichtspunkten hin erfolgen: I. Staatsgrundlagen und Staatsstützen. II. Staatsaufgaben und Staatseinrichtungen. III. Bürgerrechte und Bürgerpflichten.

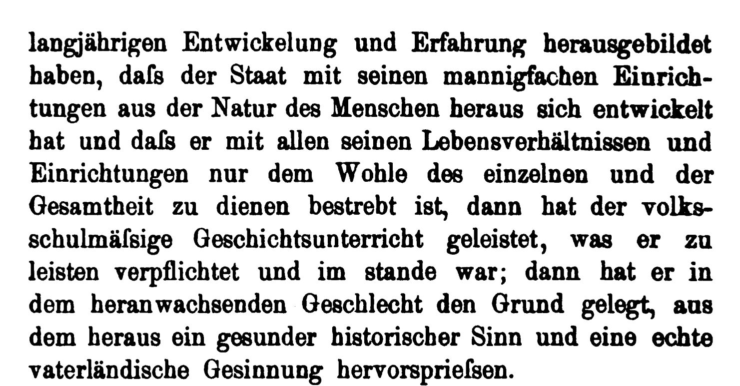


keit und Wohlfahrt (Kämpfe Karls d. Gr., Heinrichs I., Ottos I. u. s. w.). 3. Bürgerkriege haben ihren Grund in der Gesetzlosigkeit oder in der Rechtlosigkeit einzelner Stände (Zeit Heinrichs IV., Rudolf von Habsburgs, Bauernkrieg). 4. Religionskriege sind begründet in der religiösen Unduldsamkeit, sind blutig und von langer Dauer (Sachsenkrieg, Husitenkrieg, Schmalkaldischer Krieg, 30jähriger Krieg). Die Methodenstufe müfste sodann an der Hand der Geschichte die Wahrheit der einzelnen Sätze nachweisen. So entstände ein Längsschnitt, der die Arten der deutschen Kriege während der einzelnen Perioden darstellte. Auf die Ausbildung derartiger Reihen mufs ganz besonderes Gewicht gelegt werden, weil dadurch der Zersplitterung des Wissens und dem raschen Sinken desselben unter die Bewufstseinsschwelle vorgebeugt wird; die gelernten Sätze gewinnen durch diese enge Verknüpfung an Reproduktionskraft und damit an Dauerhaftigkeit. Der Geschichtsunterricht arbeitet so also nicht für die Schule, sondern für das Leben. Das soll ja auch das Ziel des Geschichtsunterrichtes sein, in dem Schüler das Verständnis des staatlichen und gesellschaftlichen Lebens in der Gegenwart anzubahnen. Um dieser Aufgabe möglichst vollkommen gerecht zu werden, wird er nicht umhin können, die gewonnenen Erkenntnisse zur Gegenwart in Beziehung zu setzen, die Bedeutung für unsere Zeit und unsere Verhältnisse klarzulegen und die Durchführung der gelernten Grundsätze nachzuweisen. An Gelegenheit hierzu wird es nicht fehlen.

Wenn z. B. die Schüler bei Behandlung der 1. Hälfte des dreifsigjährigen Krieges die Erkenntnis gewonnen haben, dafs die Glaubens- und Gewissensfreiheit notwendig ist zur Erhaltung des inneren Friedens und zur Förderung der Volkswohlfahrt, so müssen sie angehalten werden, aus ihrer Erfahrung heraus nachzuweisen, dafs und in welcher Weise dieser Grundsatz im gegenwärtigen Leben durchgeführt ist. Der Lehrer aber wird Gelegenheit nehmen, den betreffenden Artikel der Verfassung, durch den die



Freiheit des religiösen Bekenntnisses oder Gewissens jedem einzelnen gewährt wird, heranzuziehen und den Wert, den derselbe für jeden einzelnen, wie für die Gesamtheit hat, von den Schülern darlegen zu lassen. Oder wenn bei Betrachtung des grofsen Kurfürsten der eine Satz mit herausspringt, dafs für die Selbsterhaltung des Staates regelmäfsige Einnahmen unentbehrlich sind, so wird nachzuweisen sein, wie unser engeres Heimatland und wie das Reich sich solche Einnahmen verschafft. Der Unterricht wird also Veranlassung finden, den bekannten Steuern der Gegenwart — den Arten, der Verteilung, Einnahme und Verwendung derselben — seine Aufmerksamkeit zu widmen. Oder wenn das landesväterliche Walten des grofsen Kurfürsten gezeigt hat, dafs die Selbsterhaltung des Staates eine Reihe von Wohlfahrtseinrichtungen bedingt und dafs diese dem einzelnen und der Gesamtheit nützlich sind, so wird der Unterricht dann darauf hinzuweisen haben, in welcher Weise unsere Stadt, unser Heimatland und unser Reich in der gegenwärtigen Zeit Wohlfahrtspflege üben. Daraus wird der Schüler gleichzeitig erkennen, dafs die Wohlfahrtseinrichtungen der Gegenwart weit vollkommener und wirksamer sind als früher. Wenn — um endlich noch ein Beispiel anzuführen — der Geschichtsunterricht sich die Aufgabe gesteckt hat, im Anschlufs an die Einheitsbestrebungen des deutschen Volkes in den vierziger Jahren nachzuweisen, dafs dieselben doch nicht vergeblich gewesen sind, so wird er die Aufmerksamkeit der Schüler lenken müssen auf die bedeutenden Errungenschaften dieser Zeit: auf die Verfassung und die Volksvertretung, und wird deren Wert für die deutschen Staaten und Völker darlegen und zeigen müssen, dafs diese wertvollen Errungenschaften noch heute zu Recht bestehen und jedem einzelnen Staatsbürger eine ganze Reihe wichtiger Rechte verbürgen. Wenn so dem Schüler aus der Vergangenheit heraus das Verständnis der Gegenwart erschlossen und ihm gezeigt wird, dafs die gegenwärtigen Verhältnisse nicht willkürlich gemacht sind, sondern sich aus einer



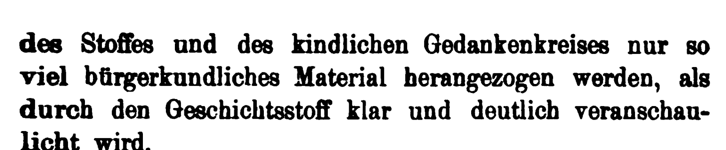
langjährigen Entwickelung und Erfahrung herausgebildet haben, dafs der Staat mit seinen mannigfachen Einrichtungen aus der Natur des Menschen heraus sich entwickelt hat und dafs er mit allen seinen Lebensverhältnissen und Einrichtungen nur dem Wohle des einzelnen und der Gesamtheit zu dienen bestrebt ist, dann hat der volksschulmäfsige Geschichtsunterricht geleistet, was er zu leisten verpflichtet und im stande war; dann hat er in dem heranwachsenden Geschlecht den Grund gelegt, aus dem heraus ein gesunder historischer Sinn und eine echte vaterländische Gesinnung hervorspriefsen.

Blicken wir zurück, so können wir das Ergebnis der vorliegenden Untersuchungen in folgende Sätze zusammenfassen:

1. Der Volksschulunterricht soll in seiner Gesamtheit den Schülern Kenntnis und Verständnis des vielgestaltigen Menschenlebens vermitteln. Um dies Ziel möglichst vollkommen erreichen zu können, bedarf er zu seiner Ergänzung der Bürgerkunde, deren Lehren einerseits im vollen Einklange stehen mit dem obersten Erziehungsziele, andererseits aber auch für einzelne Unterrichtszweige die unentbehrliche Unterlage bilden. Unter den letzteren steht der Geschichtsunterricht oben an.

2. Im volksschulmäfsigen Geschichtsunterrichte kann die Bürgerkunde jedoch nur insoweit Berücksichtigung finden, als sie mit dem zur Behandlung kommenden Stoffe in engster Beziehung steht und zur Erreichung des Zieles, das dem Geschichtsunterrichte gesteckt ist, beizutragen vermag.

3. Die Verwertung der bürgerkundlichen Stoffe im Geschichtsunterrichte kann nur gelegentlich geschehen. Deshalb können die einzelnen Partieen nicht an jeder beliebigen Stelle auftreten, sondern dürfen nur an diejenigen Geschichtsstoffe angeschlossen werden, welche die meisten Apperzeptionshilfen dafür bieten. Ebenso kann in Rücksicht auf die verfügbare Zeit, auf den Inhalt



des Stoffes und des kindlichen Gedankenkreises nur so viel bürgerkundliches Material herangezogen werden, als durch den Geschichtsstoff klar und deutlich veranschaulicht wird.

4. Die Stellung der Bürgerkunde innerhalb der methodischen Einheit richtet sich nach ihrem Inhalte:

a) Soweit sie konkreter Art ist, findet sie ihre Verwendung bei dem Apperzeptionsprozesse gelegentlich der analytischen Vorbesprechung oder der Darbietung und zwar derart, daſs die Vergangenheit durch die Gegenwart die rechte Beleuchtung und gründliche Erklärung findet. Damit der Unterricht jederzeit über genügendes Anschauungsmaterial verfügt, empfiehlt es sich, regelmäſsige Orientierungsaufgaben zu stellen.

b) Soweit die Bürgerkunde abstrakten Inhalts ist und die Lehren und Gesetze widerspiegelt, nach denen sich das Leben in Staat und Gesellschaft regelt, gehört sie auf die Stufe des Systems, da solche Lehren nur aus einer Reihe konkreter Einzelfälle durch wertendes Beurteilen und Vergleichen auf dem Wege der Abstraktion gewonnen werden können.

c) Die Natur des Stoffes, der Inhalt und Umfang des Vorstellungskreises und die Abstraktionsfähigkeit der Schüler erfordern es, daſs derartige gesellschaftskundliche Grundsätze sich von Stufe zu Stufe verdichten und verallgemeinern, so daſs die allgemeine Staatslehre — soweit sie im Rahmen des volksschulmäſsigen Geschichtsunterrichtes Berücksichtigung finden kann — ein Ergebnis des abschlieſsenden Geschichtsunterrichtes sein dürfte.

d) Da das bürgerkundliche Material im Geschichtsunterrichte zerstreut auftritt, der Schüler aber auch über dieses Wissensgebiet eine klare Übersicht erhalten soll, so ist eine Sammlung und Ordnung desselben notwendig. Diese erfolgt teils auf der Systemstufe, indem die allgemeingiltigen Grundsätze nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet werden, teils auf der Stufe der Me-

thode, insofern einerseits die Durchführung der gelernten Grundsätze im gegenwärtigen Leben nachgewiesen wird; andererseits aber auch die Entwickelungsphasen einer Materie in sog. Längsschnitten und Kulturbildern dargestellt werden.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

109. Heft.

Die Pädagogik als angewandte Ethik und Psychologie

Vortrag,

gehalten in der amtlichen Bezirkslehrerkonferenz zu Altenburg am 25. Mai 1897

Von

Dr. Albin Sieler

in Altenburg.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

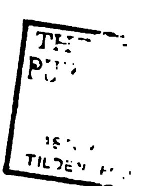
1898.

Preis 60 Pf.





Die Pädagogik als angewandte Ethik und Psychologie.



Vortrag,
gehalten in der amtlichen Bezirkslehrerkonferenz
zu Altenburg am 25. Mai 1897

von

Dr. Albin Sieler
in Altenburg.

Pädagogisches Magazin, Heft 109.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1898.



Es ist ein von den gröfsten Geistern verschiedener Nationen ausgesprochener Gedanke, dafs das höchste Objekt alles menschlichen Forschens nicht die Aufsenwelt mit ihrer organischen Einheit in der bunten Mannigfaltigkeit ist, sondern dafs das Hauptgebiet der Bethätigung geistiger Anstrengung in der menschlichen Innenwelt zu suchen ist. Über der Welt der äufseren Natur thront die Welt des Geistes, und aller tiefere Gehalt derselben, die Ideen des Wahren, des Guten und des Schönen sind uns durch nichts Äufseres zu erschliefsen, sondern die Entscheidung über dieselben ist eine ursprüngliche That des menschlichen Geistes. Darum mufs die Vernunft, um sich dem hohen Ziele dieser Entscheidung anzunähern, in ihre eigenen Tiefen hinabsteigen und das eigene Ich in den Mittelpunkt ihres Daseins rücken. In ernstester Geistesarbeit versucht darum der Mensch, mit der Leuchte der Wissenschaft den Urgrund der menschlichen Seele aufzuhellen und die Rätsel des menschlichen Herzens zu lösen, welche an Schwierigkeit der Lösung und an Bedeutung für das menschliche Dasein alle Rätsel der objektiven Welt übertreffen.

Wenn es nun auch infolge der Unvollkommenheit und Beschränktheit der menschlichen Natur niemals gelingen wird, die Seele in ihrem ureigensten Leben und Weben völlig zu begreifen, so mufs doch das Streben nach diesem unendlichen Ziele Ideal der Wissenschaft und Hauptaufgabe jedes denkenden Menschen sein und bleiben; denn herrlich ist die Frucht, welche aus diesen gemeinsamen Anstrengungen der Menschheit hervorwächst: nämlich eine

immer tiefere Einsicht in das Wesen des Menschen nach der leiblichen und geistigen Seite, ein immer tieferes Erfassen seiner Bestimmung und seiner Stellung im Ganzen der Welt und dadurch eine immer gröfsere Annäherung des menschlichen Bildes an das göttliche Urbild.

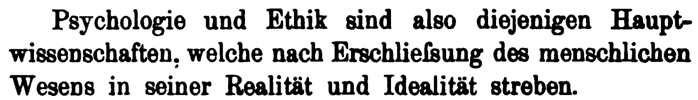
In diesem Sinne deuten wir *Goethes* Wort: »Das eigentliche Studium der Menschheit ist der Mensch« und *Lessings* Ausspruch: »Die edelste Beschäftigung des Menschen ist der Mensch.« Dasselbe sagt *J. G. Fichte:*[1]) »Alle Philosophie geht besonders auf die Frage: welches ist die Bestimmung des Menschen, und durch welche Mittel kann er sie am sichersten erreichen?« Gerade diese Aufgabe der Wissenschaft hat in *J. G. Fichte* einen der wärmsten Fürsprecher und begeistertsten Vertreter gefunden. Sein Lebenszweck gipfelte in dem Streben, die Menschen zu veredeln und dadurch zu beglücken.[2]) Der Schauplatz seiner Thaten war darum die menschliche Innenwelt. Die Herzen suchte er zu erschüttern, die Gesinnungen zu läutern, die Idole der menschlichen Vernunft zu zerstören und das wahre Ideal der sittlichen Wahrheit an ihre Stelle zu setzen, von welchem er in jedem Zuge seines Wesens gehoben und durchdrungen war. Stets und überall war er darum bemüht, die unsichtbare Welt des menschlichen Herzens zu erforschen, die Bedürfnisse und Irrtümer der Gesellschaft und der Menschheit zu ergründen, um desto nachhaltiger und bestimmender mit der Macht seines Geistes und seiner Denkungsart einwirken zu können. Hierin erblickt er die Hauptaufgabe des Gelehrten,[3]) des Schriftstellers,[4]) wie überhaupt jedes denkenden Menschen.[5]) — Auch *Shakespeare*, der in den meisten seiner herrlichen Dichtungen herrliche Seelengemälde und er-

---

[1]) Bestimmung des Gelehrten, VI. B., S. 294.
[2]) Über Geist und Buchstabe, VIII, 293.
[3]) Bestimmung des Gelehrten, VI, 331 u. f.
[4]) Reden XII, 243, Ausgabe von *Vogt.*
[5]) Vgl. *Sieler,* Fichtes Volksschulpädagogik etc. Sigismund & *Volkening.*

greifende ethische Situationsbilder geschaffen hat, ist begeistert von der Würde und Hoheit des menschlichen Wesens. Er sagt: »Welch ein Meisterwerk ist der Mensch! wie edel durch Vernunft! wie unbegrenzt an Fähigkeiten! in Gestalt und Bewegung wie bedeutend und wunderwürdig! im Handeln wie ähnlich einem Engel! im Begreifen wie ähnlich einem Gotte! die Zierde der Welt! das Vorbild der Lebendigen!« — *Rousseau* sagt im »Emil«: »Unser eigentlichstes Studium ist das Studium der Eigentümlichkeiten des Menschen.« — Von *Kant* wissen wir, daſs die wahre Seele, der innerste Kerngedanke seines Systems im kategorischen Imperativ liegt. — Ja seit *Sokrates*, der nach einem Ausspruche *Ciceros* der erste war, welcher die Philosophie vom Himmel herabrief und in die Wohnungen der Menschen einführte, seit *Sokrates* hat es wohl überhaupt keinen tieferforschenden Philosophen gegeben, welcher nicht als bedeutungsvollstes Thema seines Nachdenkens, gleichsam als krönende Spitze seiner Welt- und Lebensanschauungen die Versenkung in das Sein und Sollen des Menschen betrachtet hätte.

Die wissenschaftlichen Untersuchungen, welche sich auf die Innenwelt des Menschen als ihr Hauptobjekt beziehen, müssen naturgemäſs von ihrem gemeinsamen Mittelpunkte aus nach zwei verschiedenen Richtungen auseinander gehen. Die eine Wissenschaft erforscht den Geist nach seiner realen Seite; sie fragt nach dem, was er ist und was in ihm geschieht, sie sucht sein Wesen klarzustellen. Die andere Wissenschaft untersucht den Menschengeist nach seiner idealen Bedeutung. Sie betrachtet das, was in ihm sein und geschehen soll, besonders die Gesinnungen und Handlungen und deren Werte. Die erste Aufgabe löst die Psychologie, die zweite die Ethik. Die erste ist eine beschreibende Wissenschaft, ihr Objekt ist das Sein des Geistes; die letztere ist eine normative Wissenschaft; ihr Zweck ist die Erforschung der Werte, welche den seinsollenden Gesinnungen und Handlungen zuzuschreiben sind.

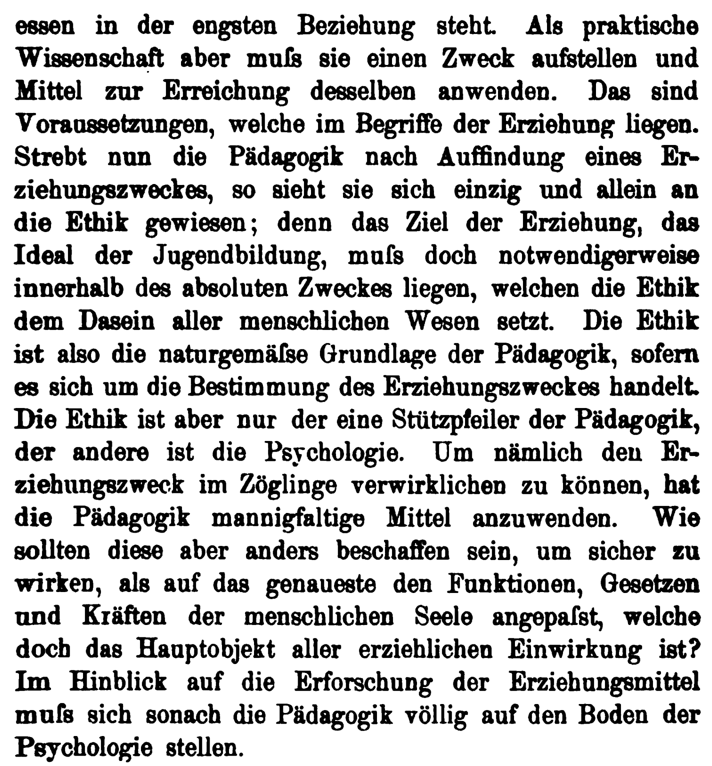


Psychologie und Ethik sind also diejenigen Hauptwissenschaften, welche nach Erschliefsung des menschlichen Wesens in seiner Realität und Idealität streben.

Aufgabe der Ethik ist es zunächst, Klarheit zu schaffen über die höchsten sittlichen Prinzipien als Mafsstäbe unseres Sinnens und Handelns, uns Menschen über die gemeine Wirklichkeit in eine ideale Welt emporzuheben, um uns dadurch unserer besseren übersinnlichen Natur und unserer Bestimmung bewufst zu machen. Hat sie nun diese Voraussetzung erreicht, dann tritt sie an die Erfüllung ihrer Hauptaufgabe heran, nämlich die gewonnenen grundlegenden Sittlichkeitsbegriffe auf das gesamte wirkliche Leben anzuwenden, diese reale Welt zu einer Stätte der Vernunft umzugestalten. Zu diesem Behufe mufs sie den sittlichen Ideen zur völligen Einwohnung im Leben zu verhelfen suchen; sie mufs unausgesetzt darnach streben, dafs diese Ideen in jeder Menschenbrust Mark und Kraft gewinnen, dafs sie zu treibenden Mächten sowohl im Leben des Einzelnen, als auch im Leben der Gesamtheit werden.

Dieses erhabene Ziel vermag sie freilich nicht allein zu erreichen; eine andere Wissenschaft bietet ihr bei diesem Streben eine ganz besonders wertvolle Unterstützung. Soll nämlich jedes menschliche Herz von der Hoheit und Herrlichkeit der ethischen Ideale gehoben und durchdrungen sein, so gilt es, den sittlichen Bau der Menschheit von unten herauf zu führen, durch eine rechte Erziehung Herz und Willen der Jugend den ethischen Idealen dienstbar zu machen und diesen Idealen in den empfänglichen jungen Gemütern zu reichem Leben und zu innerer Triebkraft zu verhelfen.

Diese nicht minder wichtige und segensreiche Aufgabe löst nun die Pädagogik, die Wissenschaft von der Erziehung, und es ist unmittelbar einleuchtend, dafs sie zur Ethik in ein inneres Abhängigkeitsverhältnis treten mufs. Die Pädagogik ist ja vornehmlich eine praktische Wissenschaft, die mit dem wirklichen Leben und seinen Inter-



essen in der engsten Beziehung steht. Als praktische Wissenschaft aber muſs sie einen Zweck aufstellen und Mittel zur Erreichung desselben anwenden. Das sind Voraussetzungen, welche im Begriffe der Erziehung liegen. Strebt nun die Pädagogik nach Auffindung eines Erziehungszweckes, so sieht sie sich einzig und allein an die Ethik gewiesen; denn das Ziel der Erziehung, das Ideal der Jugendbildung, muſs doch notwendigerweise innerhalb des absoluten Zweckes liegen, welchen die Ethik dem Dasein aller menschlichen Wesen setzt. Die Ethik ist also die naturgemäſse Grundlage der Pädagogik, sofern es sich um die Bestimmung des Erziehungszweckes handelt. Die Ethik ist aber nur der eine Stützpfeiler der Pädagogik, der andere ist die Psychologie. Um nämlich den Erziehungszweck im Zöglinge verwirklichen zu können, hat die Pädagogik mannigfaltige Mittel anzuwenden. Wie sollten diese aber anders beschaffen sein, um sicher zu wirken, als auf das genaueste den Funktionen, Gesetzen und Kräften der menschlichen Seele angepaſst, welche doch das Hauptobjekt aller erziehlichen Einwirkung ist? Im Hinblick auf die Erforschung der Erziehungsmittel muſs sich sonach die Pädagogik völlig auf den Boden der Psychologie stellen.

So erkennen wir die wissenschaftliche Pädagogik als eine Anwendung der Ethik und der Psychologie. Sie ist keine Fundamentalwissenschaft, sondern eine angewandte philosophische Disziplin; sie ist Ethik in ihrer Zweckbestimmung und Psychologie in ihrer Methodenlehre.

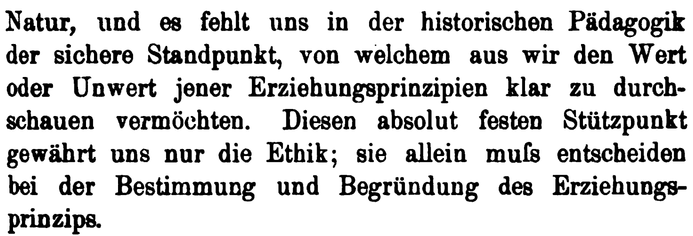
Haben wir bis jetzt, ausgehend von der wissenschaftlichen Untersuchung der menschlichen Innenwelt, das Abhängigkeitsverhältnis der Pädagogik zur Ethik und Psychologie in seinen Grundzügen entwickelt, so liegt uns nun als Hauptaufgabe ob, den einzelnen, mannigfach verzweigten Fäden nachzugehen, durch welche die Pädagogik mit ihren Grundwissenschaften so unabtrennbar verknüpft ist.

I.

Die Pädagogik als angewandte Ethik.

Der Begriff der Pädagogik ist wie der der Philosophie einer von denjenigen, welche nach den verschiedenen Standpunkten verschieden bestimmt worden sind. Ein Blick in die Geschichte der Pädagogik bestätigt diese Behauptung. Uns gilt sie, fufsend auf zwei Grundwissenschaften, als eine Wissenschaft und zwar als die Wissenschaft der Erziehung. Wie könnte sie sonst mit Ruhe und Sicherheit ihre hohe Aufgabe im Kulturleben der Menschheit zu lösen hoffen, wenn sie etwa ein Konglomerat von Erfahrungen, Begriffen und Imperativen wäre, wenn ihre Erkenntnisse die innere Einheit und notwendige Zusammengehörigkeit nicht in der strengen Form des Systems erweisen könnten? Gerade der Erziehung, diesem grofsen Ganzen vielverzweigter und eigenartig zusammengesetzter Arbeit, mufs wie kaum einer andern umfassenden Thätigkeit ihrer schwerwiegenden Folgen wegen eine planvoll geordnete Einheit sicherer Erkenntnisse, ein zweckmäfsig gegliederter Begriffsorganismus zu Grunde liegen, welcher von einem höchsten Prinzipe als seiner Seele zusammengehalten und belebt wird. Dieser oberste Grundsatz ist der herrschende Erziehungszweck, welchem alle übrigen bei der Erziehung hervortretenden Zwecke und alle Erziehungsmittel in streng systematischer Stufenfolge untergeordnet sind. Das Gebäude der wissenschaftlichen Pädagogik wird also aus der einheitlichen Verbindung des Systems der Zwecke und des Systems der Mittel gebildet. Nur unter diesen Voraussetzungen kann sich die Pädagogik mit immer frischer Kraft dem Streben nach Erreichung ihres erhabenen Zielpunktes hingeben.

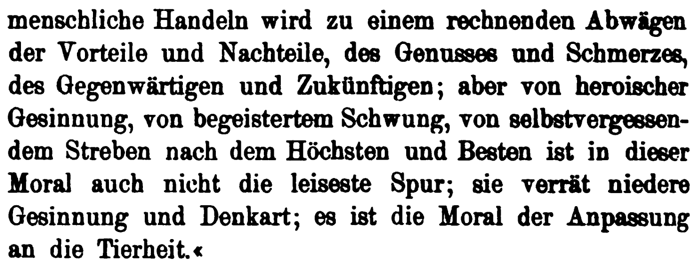
Um nun dieses höchste Erziehungsziel aufstellen zu können, mufs sich bekanntermafsen die Pädagogik auf die Ethik stützen. Wohl bietet uns auch die Geschichte der Pädagogik eine reiche Fülle von Erziehungszwecken dar, aber diese sind mehr oder weniger subjektiv-individueller



Natur, und es fehlt uns in der historischen Pädagogik der sichere Standpunkt, von welchem aus wir den Wert oder Unwert jener Erziehungsprinzipien klar zu durchschauen vermöchten. Diesen absolut festen Stützpunkt gewährt uns nur die Ethik; sie allein mufs entscheiden bei der Bestimmung und Begründung des Erziehungsprinzips.

Aber da erhebt sich sofort die schwierige Frage: An welche Ethik soll sich denn die Pädagogik anschliefsen? Die Geschichte der Philosophie zeigt die verschiedenartigsten Moralsysteme. Es sei uns gestattet, auf einen doppelten Gegensatz in der Bearbeitung der Ethik hinzuweisen. Der erste betrifft die imperativische und die deskriptive Ethik. Während jene strenge Normen für das menschliche Wollen und Handeln aufstellt, beschreibt diese nur, wie die Menschen sind, nicht aber, wie sie sein sollen. Sie wird charakterisiert durch *Spinozas* Wort in seiner Ethik: »Nun will ich von den Leidenschaften der Menschen reden, wie von Linien, Flächen und Körpern,« oder durch den Ausspruch eines französischen Philosophen: »Ich habe vor meinem Objekte gesessen, wie der Naturforscher vor der Metamorphose eines Insekts.« — Der zweite Gegensatz erstreckt sich auf die rigoristische und eudämonistische Ethik. Die erstere erklärt das Streben nach Glückseligkeit für Heteronomie, für Götzendienst *(Kant)*, die letztere erblickt in der Glückseligkeit das ausschliefsliche Motiv des sittlichen Handelns. Der eudämonistischen Ethik huldigen besonders die gegenwärtig herrschenden philosophischen Richtungen des Positivismus und Evolutionismus.

Es ist für uns selbstverständlich, dafs die Pädagogik zum Zwecke der gröfstmöglichen Veredelung der Jugend ein ideales Ziel sich stecken mufs. Alle eudämonistischen Moralsysteme als Grundlage der pädagogischen Zwecklehre sind ein- für allemal ausgeschlossen. Hören wir über den Wert derselben das Urteil des Baseler Professors Dr. *Heman:* »Das positivistische und evolutionistische Lebensideal ist von einer furchtbaren Nüchternheit bedrückt; das ganze



menschliche Handeln wird zu einem rechnenden Abwägen der Vorteile und Nachteile, des Genusses und Schmerzes, des Gegenwärtigen und Zukünftigen; aber von heroischer Gesinnung, von begeistertem Schwung, von selbstvergessendem Streben nach dem Höchsten und Besten ist in dieser Moral auch nicht die leiseste Spur; sie verrät niedere Gesinnung und Denkart; es ist die Moral der Anpassung an die Tierheit.«

Ein ideales Moralprinzip aber wird der Pädagog nur in denjenigen Systemen finden, welche den Wert des sittlichen Strebens nicht aufserhalb des Menschen, vielleicht in den Dingen suchen, auf welche das Wollen gerichtet ist, sondern welche als Objekt der Wertschätzung einzig und allein die Gesinnung, das Wollen selbst, das Gute an sich betrachten. »Das Gute thust du nicht, um zu empfinden Lust; die Lust empfindest du, weil du das Gute thust.« *(Rückert.)* Nur die absolute Beschaffenheit des Willens hat Wert oder Unwert; nur im rechten Wollen liegt die moralische Würde des Menschen; für sein Wollen ist der zurechnungsfähige Mensch verantwortlich; zur Regulierung seines Wollens hat ihm darum das höchste ethische Wesen in der Stimme des Gewissens »das Bewufstsein eines inneren Gerichtshofes in die Brust gepflanzt.« *(Kant.)*

Alle wahrhaft ethischen Geister stimmen in dieser Auffassung der menschlichen Würde überein. *Kant* leitet die Grundlegung zur Metaphysik der Sitten mit folgenden klassischen Worten ein: »Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch aufser dieser zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille.« Verstand, Mut, Mäfsigung und was man sonst an Talenten des Geistes und löblichen Eigenschaften des Temperaments anführen möge, sowie die Gaben des Glücks »sind ohne Zweifel in mancher Absicht gut und wünschenswert, aber sie können auch äufserst böse und schädlich werden, wenn der Wille, der von ihnen Gebrauch machen soll, nicht gut ist.« —

Schiller sagt im »Wallenstein«: »Den Menschen macht sein Wille grofs und klein,« und *Goethe* in der Geschichte der Farbenlehre: »Das Hauptfundament des Sittlichen ist der gute Wille.« An einer anderen Stelle drückt er denselben Gedanken poetisch aus:

»Sofort nun wende dich nach innen,
Das Centrum findest du da drinnen,
Woran kein Edler zweifeln mag.
Wirst keine Regel da vermissen,
Denn das selbständige Gewissen
Ist Sonne deinem Sittentag.«

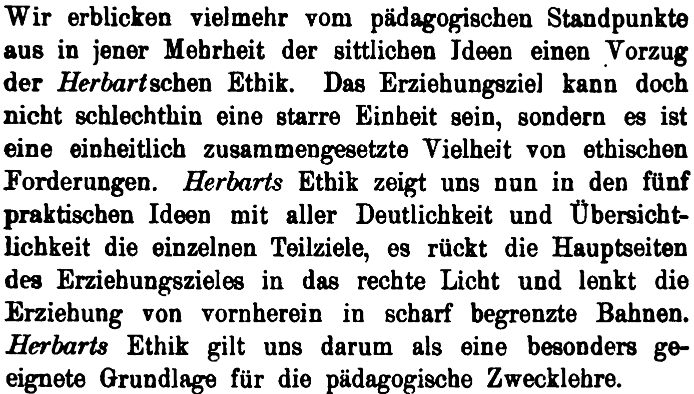
J. G. Fichte nennt den Willen das ursprünglichste Selbstbewufstsein des Menschen, »die innigste Wurzel des Ich.«[1] — Nach *Comenius* ist der Wille das Hauptrad in der Bewegung der Seele. — Auch *Wundt* vertritt sowohl in der Psychologie, als auch in der Ethik den Gedanken, dafs der Wille das Realste im Ich sei, im Willen offenbare sich die tiefste Natur des Menschen, und *Paulsen* sagt in seiner Ethik: »Der Verstand macht keine Ideale, er hat auch keine Empfindung für Ideale, er kennt nur die Kategorieen wirklich und unwirklich; wert und unwert sind Kategorieen des Willens.«

Eine Ethik nun, die auf diesem Grunde ruht, welche diesen idealen Charakter durchaus an sich trägt, welche einer relativen Wertschätzung des Willens keinen Raum gewährt, sondern nur die absolute Wertschätzung des ureigensten Willens der Person zuläfst, eine solche Ethik hat nach *Kants* Vorgange *Herbart* geschaffen, der Philosoph und Pädagog, welcher zuerst zielbewufst und mit klarem Blicke die Pädagogik auf den sicheren Boden der Ethik gestellt hat. Schon seine Methode der Forschung kann unser Vertrauen gewinnen. Er beginnt seine Untersuchungen niemals konstruierend von einem höchsten Begriffe aus, sondern er bezieht sich stets auf das erfahrungsmäfsig Gegebene, er untersucht dasselbe, bearbeitet mit aller Schärfe der Logik die Erfahrungsbegriffe, macht

[1]) Naturrecht, III, 21. — Reden etc., II, 104.

Schlüsse über den Zusammenhang der Begriffe und der Dinge und gelangt so zu Resultaten, welche die Wahrheit erreichen oder ihr nahe kommen. Das ist die Methode der exakten Philosophie, und das ist auch die Methode in seiner Ethik, und so hat der scharf durchschneidende Denker, wie ihn *Jean Paul* einmal nennt, unabhängig von metaphysischen Voraussetzungen, ein System geschaffen, welches mit der Aufstellung der fünf praktischen Ideen als Grundlage eine klare und übersichtliche Darlegung der sittlichen Grundbegriffe bietet, und welches demnach am meisten von allen ethischen Systemen dem Bedürfnisse der Pädagogik Rechnung trägt. Diese fünf praktischen Ideen sind: Die Idee der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts, der Billigkeit oder Vergeltung. Wir wollen *Herbart* bei der feinsinnigen Entwickelung derselben nicht nachgehen; ebenso halten wir es nicht für nötig, Sinn und Bedeutung dieser Ideen auseinanderzulegen. Nur eine Bemerkung zu dem Haupteinwande gegen diese Lehre von den praktischen Ideen sei uns gestattet. Der Idealismus erklärt es für einen Hauptfehler, die Unabhängigkeit und Beziehungslosigkeit dieser sittlichen Grundurteile anzuerkennen, anstatt sie aus einem höchsten Prinzipe abzuleiten. Wohl mag diese Forderung von der Wissenschaft erhoben werden, und ihre Erfüllung in einer Welt, die wir doch als ein zusammenhängendes Ganzes auffassen, auch nicht unerreichbar sein; aber wir stimmen *Herbart* zu, wenn er meint, dafs die Fragen nach der Entstehung dieser sittlichen Prinzipien in uns, nach dem Zusammenhange mit den Gesetzen des Geschehens in der Wirklichkeit, nach der Ableitung aus einem höchsten Prinzipe Nebenfragen seien, deren Beantwortung der Wissenschaft, aber nicht dem sittlichen Leben nütze, und welche die Gewifsheit, die Würde und verpflichtende Kraft jener sittlichen Grundurteile weder zu steigern, noch zu mindern vermöchten.[1])

[1]) Vgl. *Lotze,* Grundzüge der praktisch. Philosophie, S. 11 und Encyklopädie der Philosophie, S. 115.



Wir erblicken vielmehr vom pädagogischen Standpunkte aus in jener Mehrheit der sittlichen Ideen einen Vorzug der *Herbart*schen Ethik. Das Erziehungsziel kann doch nicht schlechthin eine starre Einheit sein, sondern es ist eine einheitlich zusammengesetzte Vielheit von ethischen Forderungen. *Herbarts* Ethik zeigt uns nun in den fünf praktischen Ideen mit aller Deutlichkeit und Übersichtlichkeit die einzelnen Teilziele, es rückt die Hauptseiten des Erziehungszieles in das rechte Licht und lenkt die Erziehung von vornherein in scharf begrenzte Bahnen. *Herbarts* Ethik gilt uns darum als eine besonders geeignete Grundlage für die pädagogische Zwecklehre.

Diese praktischen Ideen sind nun die unwandelbaren Musterbilder des Willens, sie umfassen das ganze sittliche Leben des Einzelnen, wie der Gesamtheit, sie umspannen alles Rechte und Gute, wessen das Menschenherz fähig ist.

Stimmt nun jegliches Wollen der Person, mag es irgendwo oder irgendwann in der Brust sich regen, mit der Gesamtheit der ethischen Musterbilder überein, so hat ein solcher Mensch das Ziel seiner sittlichen Bestimmung erreicht, dann ist er ein steter Diener der Tugend, dann werden alle seine Geistes- und Gemütszustände, seine Grundsätze, seine Handlungen von den ethischen Ideen beherrscht, dann ist das Ideal der Persönlichkeit in des Wortes schönster Bedeutung verwirklicht, nämlich die Vernunft tönt dann stets und überall durch die Maske der Sinnlichkeit hindurch. Ein solcher Mensch ist aus einem Gusse und so ganz er selbst, dafs man ihn in allen Lagen des Lebens als denselben erkennt; er ist ein sittlicher Charakter.

Niemand wird wohl leugnen, dafs dieses Moralsystem, auf festen Grundlagen ruhend, ein Gebäude von erhabener Schönheit ist, welches bei ethischen Geistern eine anziehende Wirkung niemals verfehlen wird. Allein eine Frage voller Besorgnis wird bei dem Streben nach Verkörperung dieses Ideals in ernsten Gemütern sich regen: Wo finde ich den Schlüssel, um einziehen zu können in

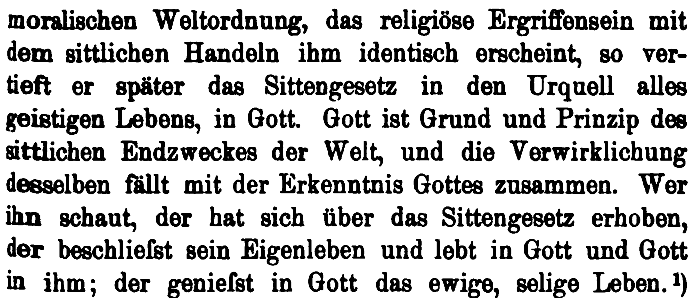
diese Stätte der Vernunft, wo einen Führer auf dem Wege zur Erreichung des hohen Zieles, wo die Kraft, wenn ich infolge meiner natürlichen Schwäche im Ringen nach der Tugend zu unterliegen drohe? Eine genügende Antwort auf diese Fragen kann uns die philosophische Ethik nicht geben, wir finden sie allein in der religiösen Ethik, überhaupt in der Religion. Diese ist darum eine durch nichts zu ersetzende Ergänzung, Durchdringung und Belebung aller philosophischen Moralsysteme, sie ist die letzte und höchste Angelegenheit des Menschen überhaupt. Ohne religiöse Motive hat keine menschliche Moral einen archimedischen Punkt, von dem aus sie den Menschen aus der Selbstsucht und Sünde zu ziehen vermöchte. Kein Ideal der Tugend richtet den gesunkenen Menschen empor; eine neue Welt mufs sich in seinem verdorbenen Herzen öffnen, eins mufs er werden mit seinem Gotte, aus Gottes Worten, diesen Worten des ewigen Lebens, diesen »Weisheitslehren, Friedensklängen, Trostesstimmen, Segenssprüchen« wird ihm die Kraft quellen zur Erreichung alles Guten und Edlen. »Gott, der Abschlufs der theoretischen Erkenntnis, ist zugleich der letzte Stützpunkt für Wollen und Sittlichkeit.« (*Ziller,* Ethik, S. 453.)

»Die Sittlichkeit allein ersetzt den Glauben nicht;
Doch weh dem Glauben, dem die Sittlichkeit gebricht.«
(Rückert.)

Herbart hat in seiner Theorie die religiöse Seite nicht genug hervorgehoben, dieser Mangel ist aber von *Ziller* beseitigt worden. Dafs aber *Herbarts* Ethik dem Inhalte nach vollkommen mit der christlichen Ethik übereinstimmt, ist in älteren und neueren Schriften mehrfach nachgewiesen worden.[1])

Auch bei *Fichte* finden wir in seinen späteren Jahren eine religiöse Vertiefung und Fortbildung seiner Sittenlehre. Während ihm in der früheren Periode das Sittengesetz als das Absolute gilt und die Gottheit mit der

[1]) *Ziller*, Philosophische Ethik. — *Flügel*, Die Sittenlehre Jesu.



moralischen Weltordnung, das religiöse Ergriffensein mit dem sittlichen Handeln ihm identisch erscheint, so vertieft er später das Sittengesetz in den Urquell alles geistigen Lebens, in Gott. Gott ist Grund und Prinzip des sittlichen Endzweckes der Welt, und die Verwirklichung desselben fällt mit der Erkenntnis Gottes zusammen. Wer ihn schaut, der hat sich über das Sittengesetz erhoben, der beschliefst sein Eigenleben und lebt in Gott und Gott in ihm; der geniefst in Gott das ewige, selige Leben.[1])

Es ist nun ohne weiteres einleuchtend, dafs nur die philosophisch-christliche Ethik der wahre Mutterboden sein kann, aus welchem mit unabweisbarer Gewifsheit das Ziel der Erziehung hervorwachsen mufs, und dieses kann nach unseren vorausgegangenen Auseinandersetzungen kein anderes sein als: sittlich-religiöse Charakterbildung.

Besonders tief wird dieses höchste Erziehungsziel in seiner erhabenen Würde das Gemüt ergreifen und den Willen bestimmen, wenn wir es individuell fassen. Es ist eine psychologisch leicht zu erklärende Thatsache, dafs der Zauber einer ethisch-religiösen Gestalt, die in der Geschichte uns plastisch entgegentritt, dafs die Anschauung und lebendige Vergegenwärtigung dieser Gestalt mehr wirken als alle abstrakten Vorschriften und Formeln. Diese historische Persönlichkeit aber, welche ewig im Mittelpunkte des Weltlebens stehen wird, ist Christus, und die Formulierung des Erziehungszieles würde nun folgende sein: Der Zögling soll zu Christus geführt werden, damit sein innerstes Leben die Form dieses heiligsten und edelsten Lebens annehme; er soll Christo nachwandeln, »dem Reinsten unter den Gröfsten und dem Gröfsten unter den Reinsten.«

So haben wir aus der Ethik ein absolut gewisses ideales Erziehungsziel abgeleitet, welches bei allem Wechsel der Völkerschicksale, in allem Wandel der äufseren Lebensbedingungen, bei aller Vergänglichkeit des Irdischen als

---

[1]) Wissenschaftslehre 1810—1812.

ein ewig Bleibendes sich bewähren wird. Und gerade unserer Zeit thut es not, mit allen Kräften diesem idealen Ziele der Erziehung nachzustreben, wenn wir Einfluſs auf eine Verbesserung der Gesellschaftszustände gewinnen wollen. Je mehr das gegenwärtige Zeitalter die Kräfte des Menschen im Dienste materieller Interessen aufbraucht, je weniger Familie und Gesellschaft der sittlichen Bildung der Kinder sich annehmen, desto mehr muſs die Schule eine ideale Lebensanschauung zu begründen und mit aller Energie die Herausbildung eines sittlich-religiösen Charakters im Zöglinge zu erreichen suchen.

Unsere Zeit bietet eine groſse Mannigfaltigkeit an Erscheinungen des kulturellen und wirtschaftlich-sozialen Lebens, eine erdrückende Vielheit von Lebensinteressen und Lebensaufgaben. Damit wächst aber auch die Gefahr der Verirrung und Verwirrung in der bunten Fülle der Erscheinungen, die Gefahr der zersplitternden Vielgeschäftigkeit und unruhigen Hast. Auch die Schule bleibt von diesen Zeitströmungen nicht unberührt. Die Gegenwart tritt mit einer Fülle von neuen Forderungen und Verbesserungsvorschlägen an sie heran. Zur klaren Beurteilung und rechten Würdigung derselben, zur sicheren Pfadfindung überhaupt bedürfen wir eines unverrückbaren idealen Maſsstabes, und diesen können wir nur darin finden, daſs wir uns immer unserer innersten Wesenseinheit bewuſst sind und die Entfaltung derselben zum sittlich-religiösen Charakter als erstes und höchstes Ziel fest vor Augen haben.

Je mehr sich aber die Zahl der Individuen vergröſsert, welche mit den festen Grundlagen eines sittlich-religiösen Charakters in die Schule des Lebens eintreten, um hier ihre sittliche Reife und Festigung zu erfahren, desto gröſser wird die Gewähr zur Erreichung der höchsten Stufe in der sittlichen Entwickelung der Gesamtheit: der allmählichen Beseelung der Gesellschaft, der gröſstmöglichen Veredelung und Beglückung des menschlichen Geschlechts.



Dafs dieses höchste Erziehungsprinzip eine Reihe untergeordneter Zwecke einschliefst, welche in ihrer systematischen Verbindung die Verwirklichung des ersteren ermöglichen, dürfte leicht einzusehen sein. Die Willensbildung fordert bei der strengen Einheit des seelischen Lebens Bildung des Gemüts und des Denkens. Geistesbildung ist infolge der steten Wechselwirkung zwischen Leib und Seele nicht möglich ohne gewissenhafte Pflege des Leibes. Und da der Mensch hineingestellt ist in Natur und Leben, wo er doch die Bedingungen, die Mittel und Hindernisse seines Denkens und Handelns findet, versteht es sich von selbst, dafs die gewissenhafte Vorbereitung des Zöglings auf seine Thätigkeit im realen praktischen Leben eine wesentliche Voraussetzung zur Lösung seiner ethisch-religiösen Lebensaufgabe ist. Durch das Streben nach sittlich-religiöser Charakterbildung mufs also Leib und Seele und zwar jede geistige Anlage gemäfs ihres eigentümlichen Wertes und ihrer spezifischen Bedeutung für die Charakterentwickelung gebildet werden. Auf diese Weise wird mit bewufster Sicherheit die harmonische Ausbildung des ganzen Menschen gewährleistet, und es wird erreicht, dafs die gesamte Menschenbildung von ethisch-religiösem Geiste getragen und durchdrungen ist.

Die Ethik hat uns bei der Aufstellung des höchsten Erziehungsprinzips geleitet, aber sie vermag uns keinen Aufschlufs über die mannigfaltigen Fragen zu geben, welche bei der Verwirklichung des Prinzips an uns herantreten. Ob und wie die ethischen Forderungen zu erreichen sind, welche Bedingungen hierbei erfüllt, welche Schwierigkeiten überwunden, welche Mittel angewandt werden müssen, das lehrt uns die Psychologie. Die Prinzipien dieser Wissenschaft werden für uns darum die sicheren Orientierungspunkte mit Bezug auf die Richtigkeit und Zweckmäfsigkeit der Erziehungsmafsregeln sein.

II.

Die Pädagogik als angewandte Psychologie.

Wie wir keine allgemein anerkannte Ethik gefunden haben, so suchen wir auch vergeblich nach einer Übereinstimmung in den psychologischen Systemen; und wir stehen hier vor derselben schwierigen und wichtigen Frage, wie sie entsprechend in der Ethik gestellt werden mufste: Auf welche Psychologie soll die Pädagogik bauen? In kurzen Umrissen mögen die Hauptrichtungen in der Psychologie gezeichnet werden.

1. Die Vermögenstheorie oder die dynamistische Psychologie *(Aristoteles, Locke, Wolff, Tetens, Kant)* erklärt die Erscheinungen des Seelenlebens aus besonderen Seelenkräften.

2. Die mechanische Psychologie *(Hartley, Priestley, Hume, Herbart)* sucht den verschiedenen Seeleninhalt aus dem Zusammenwirken einfachster psychischer Elemente, der einzelnen Vorstellungen, abzuleiten.

3. Die Entwickelungspsychologie betrachtet die verschiedenen Seelenthätigkeiten als Entwickelungsstufen einer einzigen ursprünglichen Grundkraft. Dieselbe kann die Empfindung, der Verstand und der Wille sein, und so ist die Entwickelungspsychologie in den drei Formen des Sensualismus, Intellektualismus und Ethelismus ausgebildet worden. Der Sensualismus *(Condillac)* erklärt das Denken und Wollen als ein höher entwickeltes Empfinden. Der Intellektualismus fafst das Denken als die Grundkraft der Seele, das Wollen als ein ins Handeln übertragenes Denken, Gefühl und Empfindung als ein unvollkommenes, verworrenes Denken auf. Diese psychologische Richtung ist besonders in den Systemen von *Leibniz* und *Hegel* entfaltet, in dem ersteren mit psychologischer, in dem letzteren mit metaphysischer Tendenz. — Der Ethelismus bezeichnet den Willen als die Grundkraft der Seelenthätigkeit. Die Hauptvertreter sind *Fichte* und *Schopenhauer*. *Fichte* lehrt, dafs das Erkennen im Dienste des Willens stehe, dafs es nicht Selbstzweck, sondern ein Mittel zum

sittlichen Handeln sei. Das Ich ist theoretisch, um praktisch sein zu können.[1]) *Fichtes* Wille ist der moralische Wille, *Schopenhauer* meint dagegen den blinden, unbewufsten Willen zum Leben, den Trieb zur Existenz. Den Standpunkt *Fichtes* kann man als Moralismus, den *Schopenhauers* als naturalistischen Ethelismus bezeichnen.

4. Die konstruktive Psychologie *(Fichte, Schelling, Hegel)* geht von dem Begriffe der Seele aus, d. h. von derjenigen speziellen Idee, zu deren Verwirklichung die Seele an einer bestimmten Stelle des Weltzusammenhangs berufen ist, und betrachtet nun die einzelnen psychischen Funktionen als stufenweise Realisierung der Idee der Seele.[2])

Die Darlegung dieser Hauptrichtungen der Psychologie schliefst auch die Einteilung in empirische und metaphysische Psychologie ein, von denen die erstere die Zustände und Thätigkeiten, die letztere das Wesen und die Bedeutung der Seele betrachtet. Die Erkenntnisse der metaphysischen Psychologie hängen auf das engste mit den metaphysischen Anschauungen über den letzten Grund und höchsten Gesamtzweck des Weltlaufes zusammen, und das charakteristische Gepräge der metaphysischen Systeme: Dualismus, Spiritualismus, Spinozismus, Materialismus, äufsert sich auch auf psychologischem Gebiete.

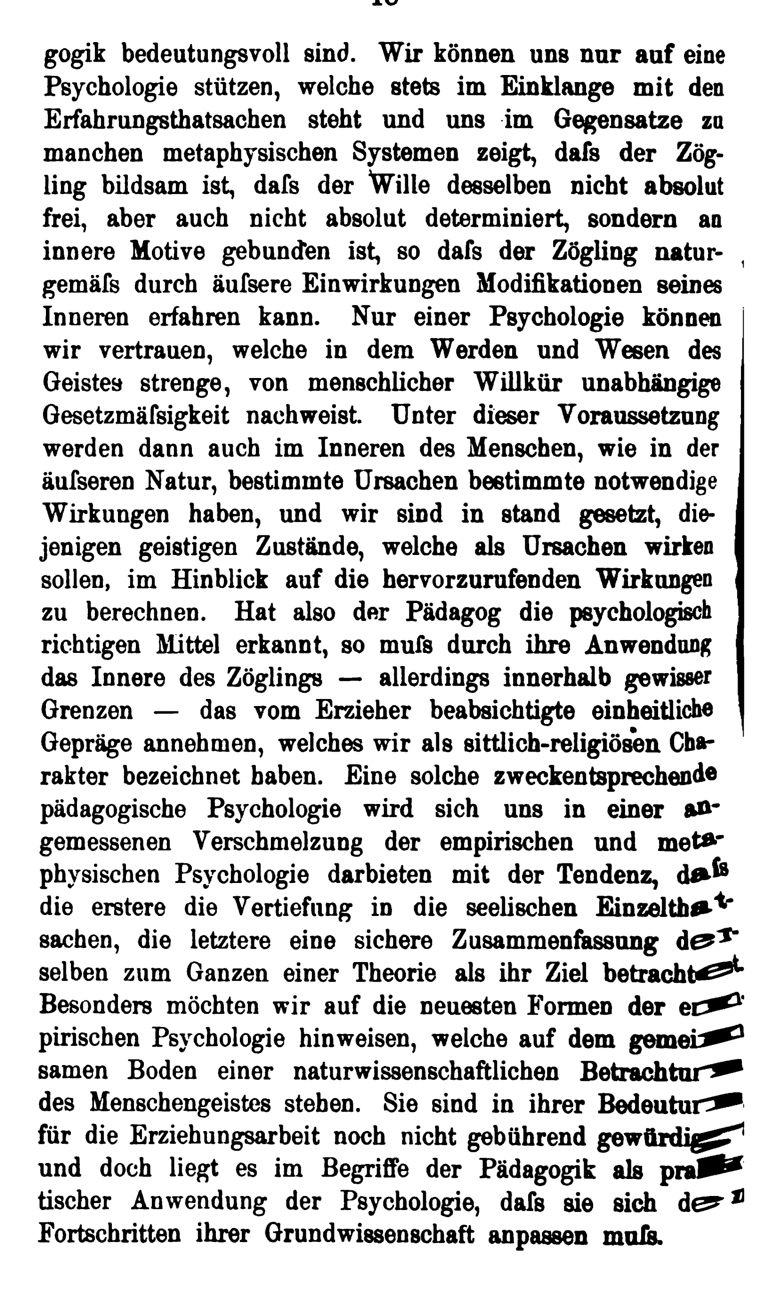
Besonders ist die Gegenwart von einem lebendigen psychologischen Interesse ergriffen. Sowohl Philosophen und Ärzte, als auch Pädagogen entfalten eine rege und fruchtbare Thätigkeit auf dem Felde psychologischer Forschung. Ihre Untersuchungen richten sich unter gröfster Berücksichtigung des Experiments auf das Gebiet der Psychophysik, der physiologischen, der pathologischen Psychologie und der Kinderpsychologie.

Es ist nun auf den ersten Blick klar, dafs nicht alle die verschiedenen psychologischen Systeme für die Päda-

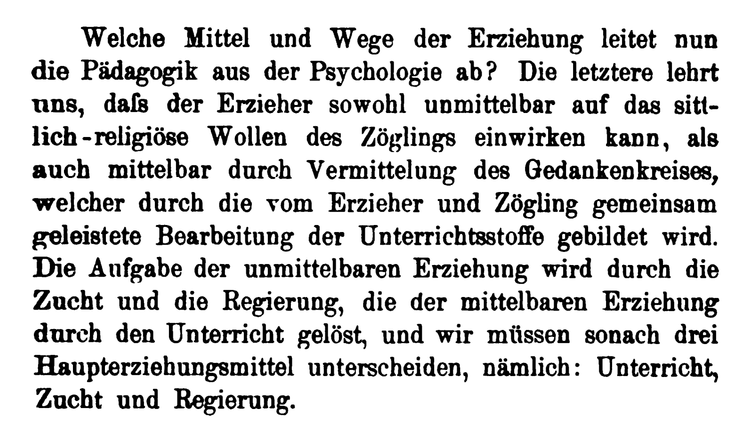
---

[1]) Bestimmung des Menschen, II, S. 263.

[2]) Vgl. *Falckenberg*, Geschichte der neueren Philosophie.



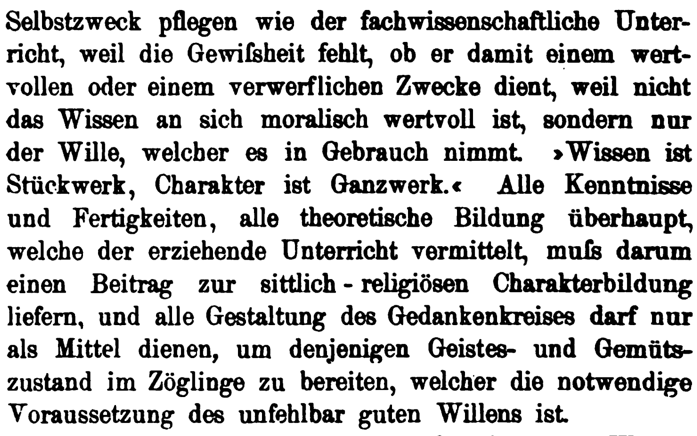
gogik bedeutungsvoll sind. Wir können uns nur auf eine Psychologie stützen, welche stets im Einklange mit den Erfahrungsthatsachen steht und uns im Gegensatze zu manchen metaphysischen Systemen zeigt, dafs der Zögling bildsam ist, dafs der Wille desselben nicht absolut frei, aber auch nicht absolut determiniert, sondern an innere Motive gebunden ist, so dafs der Zögling naturgemäfs durch äufsere Einwirkungen Modifikationen seines Inneren erfahren kann. Nur einer Psychologie können wir vertrauen, welche in dem Werden und Wesen des Geistes strenge, von menschlicher Willkür unabhängige Gesetzmäfsigkeit nachweist. Unter dieser Voraussetzung werden dann auch im Inneren des Menschen, wie in der äufseren Natur, bestimmte Ursachen bestimmte notwendige Wirkungen haben, und wir sind in stand gesetzt, diejenigen geistigen Zustände, welche als Ursachen wirken sollen, im Hinblick auf die hervorzurufenden Wirkungen zu berechnen. Hat also der Pädagog die psychologisch richtigen Mittel erkannt, so mufs durch ihre Anwendung das Innere des Zöglings — allerdings innerhalb gewisser Grenzen — das vom Erzieher beabsichtigte einheitliche Gepräge annehmen, welches wir als sittlich-religiösen Charakter bezeichnet haben. Eine solche zweckentsprechende pädagogische Psychologie wird sich uns in einer angemessenen Verschmelzung der empirischen und metaphysischen Psychologie darbieten mit der Tendenz, dafs die erstere die Vertiefung in die seelischen Einzelthatsachen, die letztere eine sichere Zusammenfassung derselben zum Ganzen einer Theorie als ihr Ziel betrachtet. Besonders möchten wir auf die neuesten Formen der empirischen Psychologie hinweisen, welche auf dem gemeinsamen Boden einer naturwissenschaftlichen Betrachtung des Menschengeistes stehen. Sie sind in ihrer Bedeutung für die Erziehungsarbeit noch nicht gebührend gewürdigt, und doch liegt es im Begriffe der Pädagogik als praktischer Anwendung der Psychologie, dafs sie sich den Fortschritten ihrer Grundwissenschaft anpassen mufs.



Welche Mittel und Wege der Erziehung leitet nun die Pädagogik aus der Psychologie ab? Die letztere lehrt uns, dafs der Erzieher sowohl unmittelbar auf das sittlich-religiöse Wollen des Zöglings einwirken kann, als auch mittelbar durch Vermittelung des Gedankenkreises, welcher durch die vom Erzieher und Zögling gemeinsam geleistete Bearbeitung der Unterrichtsstoffe gebildet wird. Die Aufgabe der unmittelbaren Erziehung wird durch die Zucht und die Regierung, die der mittelbaren Erziehung durch den Unterricht gelöst, und wir müssen sonach drei Haupterziehungsmittel unterscheiden, nämlich: Unterricht, Zucht und Regierung.

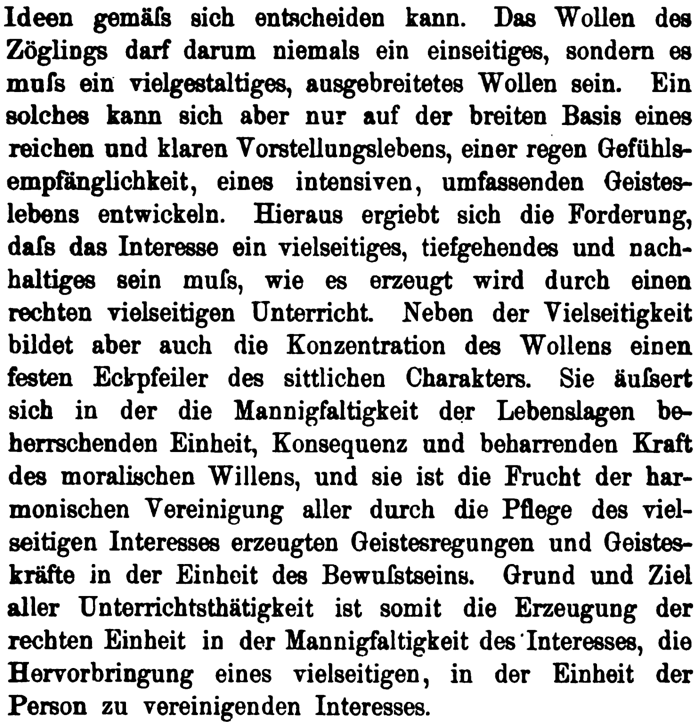
a) Die psychologischen Grundlagen des Unterrichts.

Da das Wollen, wie die Psychologie darthut, Empfindungen, Vorstellungen und Gefühle als veranlassende Bedingung und als Inhalt des Strebens und Wollens notwendig voraussetzt, da ferner die Energie des Wollens von den Hilfen oder Hindernissen aus der Sphäre des Gedanken- und Gemütslebens wesentlich abhängt, so ist es selbstverständlich, dafs die Erziehung auch die Bearbeitung dieser Seiten des geistigen Lebens ins Auge zu fassen hat, und ebenso klar ist es, dafs sie dadurch die Gestaltung des sittlich-religiösen Willens beeinflussen kann. Diese Aufgabe der Erziehung löst nun der Unterricht. Als mittelbare Erziehung hat er die sicheren Bedingungen für die Entstehung des guten Willens zu schaffen. Darum sucht er in die durch Erfahrung und Umgang im Zöglinge geschaffenen Vorstellungsmassen wirksam einzugreifen, um sie zu berichtigen und zu erweitern, zu vertiefen und zu ordnen. Die bereits vorhandene Erfahrungswelt sucht er zu erforschen, um dann auf dem Grunde derselben eine neue Erfahrungswelt planmäfsig aufrichten zu können. Seine Wirkungssphäre ist der Vorstellungskreis und sein nächstes Ziel die Erzeugung von Kenntnissen und Fertigkeiten im Zöglinge. Als erziehender Unterricht aber kann er das Wissen und Können niemals als



Selbstzweck pflegen wie der fachwissenschaftliche Unterricht, weil die Gewißheit fehlt, ob er damit einem wertvollen oder einem verwerflichen Zwecke dient, weil nicht das Wissen an sich moralisch wertvoll ist, sondern nur der Wille, welcher es in Gebrauch nimmt. »Wissen ist Stückwerk, Charakter ist Ganzwerk.« Alle Kenntnisse und Fertigkeiten, alle theoretische Bildung überhaupt, welche der erziehende Unterricht vermittelt, muß darum einen Beitrag zur sittlich-religiösen Charakterbildung liefern, und alle Gestaltung des Gedankenkreises darf nur als Mittel dienen, um denjenigen Geistes- und Gemütszustand im Zöglinge zu bereiten, welcher die notwendige Voraussetzung des unfehlbar guten Willens ist.

Welcher Gedankenkreis vermag aber das rechte Wollen zu beeinflussen? Die treibenden Mächte, welche unser Wollen in Bewegung setzen, sind ganz besonders die Gefühle, und diese hängen wieder auf das innigste mit den Vorstellungen zusammen. Dasjenige Wissen wird also ein kräftiges Wollen bedingen, welches auf der Grundlage richtiger, deutlicher und dauerhafter Erinnerungsbilder sich aufbaut, welches wie ein keimendes Samenkorn im Geiste liegt, tief in das Gemüt eindringt und als ein Belebendes den inneren Menschen ergreift und bewegt. Hierdurch wird ein Seelenzustand geschaffen, welcher infolge seiner inneren Machtfülle der rechte Mutterboden für die Entwickelung des Wollens sein muß; wir nennen ihn mit *Herbart* das Interesse, und in der Erzeugung desselben gipfelt darum das höchste Unterrichtsziel. Von welcher Form und Beschaffenheit aber dieses Interesse sein muß, ersehen wir aus seiner Beziehung zum obersten Erziehungszwecke. Es liegt im Begriffe des sittlichen Charakters, daß das Wollen desselben in allen Lebenslagen als ein konsequent-sittliches sich bewähren muß. Darum ist es notwendig, den Zögling mit der größtmöglichen Fülle menschlicher Willensverhältnisse bekannt zu machen und ihn so zu führen, daß sein Wollen in allen möglichen Lagen des wirklichen Lebens den ethischen



Ideen gemäfs sich entscheiden kann. Das Wollen des Zöglings darf darum niemals ein einseitiges, sondern es mufs ein vielgestaltiges, ausgebreitetes Wollen sein. Ein solches kann sich aber nur auf der breiten Basis eines reichen und klaren Vorstellungslebens, einer regen Gefühlsempfänglichkeit, eines intensiven, umfassenden Geisteslebens entwickeln. Hieraus ergiebt sich die Forderung, dafs das Interesse ein vielseitiges, tiefgehendes und nachhaltiges sein mufs, wie es erzeugt wird durch einen rechten vielseitigen Unterricht. Neben der Vielseitigkeit bildet aber auch die Konzentration des Wollens einen festen Eckpfeiler des sittlichen Charakters. Sie äufsert sich in der die Mannigfaltigkeit der Lebenslagen beherrschenden Einheit, Konsequenz und beharrenden Kraft des moralischen Willens, und sie ist die Frucht der harmonischen Vereinigung aller durch die Pflege des vielseitigen Interesses erzeugten Geistesregungen und Geisteskräfte in der Einheit des Bewufstseins. Grund und Ziel aller Unterrichtsthätigkeit ist somit die Erzeugung der rechten Einheit in der Mannigfaltigkeit des Interesses, die Hervorbringung eines vielseitigen, in der Einheit der Person zu vereinigenden Interesses.

Ein Erzieher, der diese Aufgabe löst, rüstet seinen Zögling mit allen für das Leben erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten aus, er weckt und stärkt alle seine Geistesanlagen; er bildet die Seele seines Zöglings zu einem lebendigen Quell ursprünglichster Kraft und setzt ihn dadurch in stand, dafs er später selbständig alle neu an ihn herantretenden Lebensforderungen und Lebenserfahrungen mit klarem Sinne und ruhigem Gemüte zu erfassen und allgemeinen Gesichtspunkten unterzuordnen vermag; vor allem aber giebt er durch die Betonung des sittlich-religiösen Interesses dem Willen des Zöglings die Richtung auf das Sittliche und bringt ihn so dem Ziele der Erziehung näher.

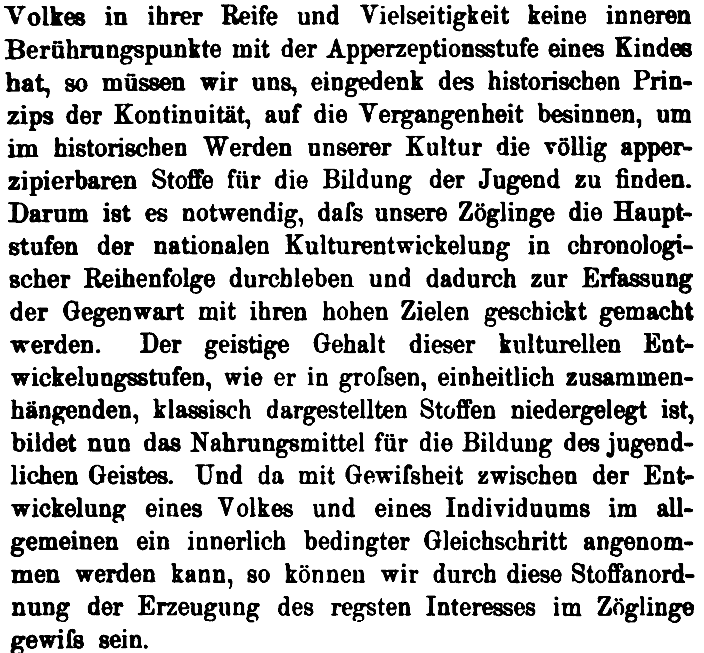
Wie die Pädagogik aus der Ethik das Erziehungsziel entwickelt hat, so leitet sie, immer im steten Hinblicke



auf jenes, aus der Psychologie das höchste Unterrichtsziel ab.

Die Psychologie ist aber auch bestimmend bei der Verwirklichung dieses Unterrichtszieles. Die erziehliche Wirkung des Unterrichts beruht zum ersten in den Stoffen, welche er darbietet, und zum andern in der Form, wie er den Stoff anordnet und zum geistigen Eigentume des Zöglings macht. Die erste Erwägung führt uns auf die bedeutungsvolle Frage der Stoffauswahl. Durch welche Vorstellungen will denn der Erzieher den Gedankenkreis des Zöglings bilden? Bei der Beantwortung dieser Frage kann nur das psychologische Unterrichtsziel mafsgebend sein. Nur solche Stoffe können im erziehenden Unterrichte verwendet werden, welche bei richtiger Behandlung im Zöglinge Interesse erwecken müssen. Die psychologische Vorbedingung aber für alle Vorstellungen, die Interesse erzeugend in den Gedankenkreis eintreten sollen, ist die peinliche Berücksichtigung der jeweiligen Apperzeptionsstufe. *(Staude.)* Interesse und Apperzeption hängen ja psychologisch auf das innigste zusammen; sie bezeichnen denselben seelischen Vorgang, den wir Apperzeption nennen, wenn wir ihn objektiv, Interesse, wenn wir ihn subjektiv betrachten. Die lebendige objektive Wechselwirkung der Vorstellungen in der Apperzeption ruft nämlich eine rege Anteilnahme der apperzipierenden Seele hervor, und dadurch treten nun zu der objektiven Vorstellungsbewegung die subjektiven Momente der Äufserung eines Lustgefühls, der Erregung eines Strebens, und dieser hierdurch modifizierte Seelenzustand ist das Interesse.

Der psychologische Hauptgrundsatz für die Auswahl des Stoffes wird nun noch modifiziert durch kulturhistorische Erwägungen, deren Entwickelung wir aber nur andeuten können. Als sittlicher Charakter ist jeder Mensch verpflichtet, an der Verwirklichung der grofsen kulturellen Aufgaben seiner Volksgemeinschaft, welcher er als Glied angehört, selbständig und nach Mafsgabe seiner Kräfte mitzuarbeiten. Da aber die Kultur der Gegenwart unseres

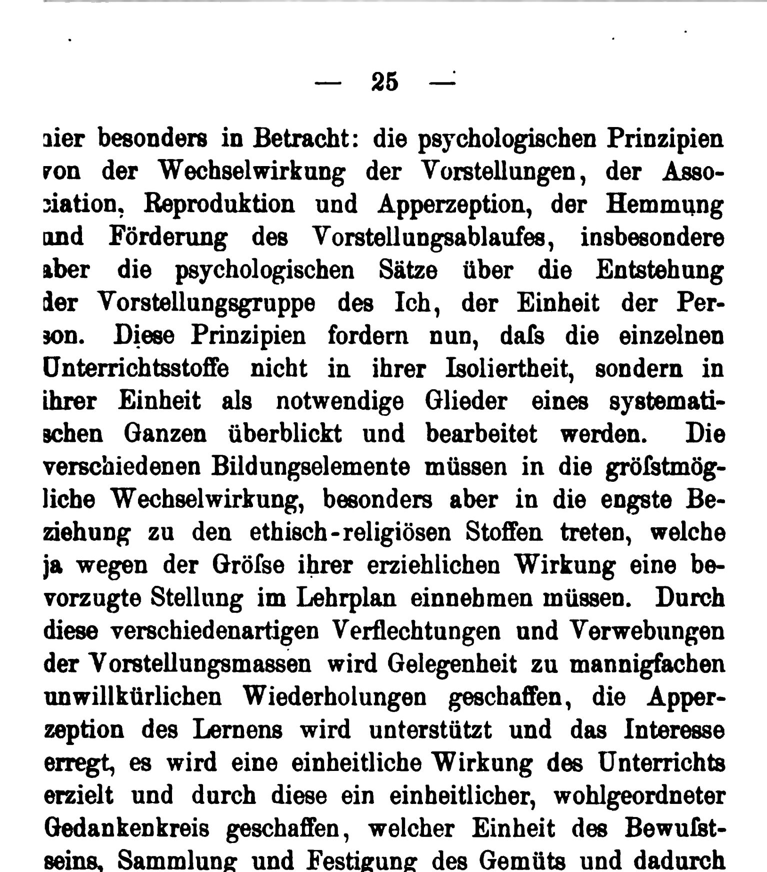


Volkes in ihrer Reife und Vielseitigkeit keine inneren Berührungspunkte mit der Apperzeptionsstufe eines Kindes hat, so müssen wir uns, eingedenk des historischen Prinzips der Kontinuität, auf die Vergangenheit besinnen, um im historischen Werden unserer Kultur die völlig apperzipierbaren Stoffe für die Bildung der Jugend zu finden. Darum ist es notwendig, dafs unsere Zöglinge die Hauptstufen der nationalen Kulturentwickelung in chronologischer Reihenfolge durchleben und dadurch zur Erfassung der Gegenwart mit ihren hohen Zielen geschickt gemacht werden. Der geistige Gehalt dieser kulturellen Entwickelungsstufen, wie er in grofsen, einheitlich zusammenhängenden, klassisch dargestellten Stoffen niedergelegt ist, bildet nun das Nahrungsmittel für die Bildung des jugendlichen Geistes. Und da mit Gewifsheit zwischen der Entwickelung eines Volkes und eines Individuums im allgemeinen ein innerlich bedingter Gleichschritt angenommen werden kann, so können wir durch diese Stoffanordnung der Erzeugung des regsten Interesses im Zöglinge gewifs sein.

Die Psychologie giebt uns aber nicht nur das Hauptprinzip für die Stoffauswahl an die Hand, sondern sie bestimmt auch die Unterrichtsfächer. Sind uns dieselben bereits nach unserem Prinzip der Stoffauswahl in den verschiedenen Richtungen der nationalen Kulturarbeit entgegengetreten, so können wir dieselben aber auch psychologisch durch eine Analyse des kindlichen Gedankenkreises gewinnen. Die erste Entwickelung desselben vollzieht sich lediglich unter dem Einflusse der objektiven Welt. Das Kind steht zu den Dingen derselben in einem äufseren und inneren Verhältnisse. Im ersten Falle wirken die Objekte der äufseren Welt auf den Kindesgeist ein, ohne in demselben eine lebhafte Gefühlsäufserung zu erzeugen, sie sind ihm Gegenstände der Erfahrung und vermitteln ihm Erkenntnis. Im letzteren Falle tritt das Kind zu den realen Dingen in einen inneren Wechselverkehr, es pflegt mit ihnen Umgang und bringt ihm

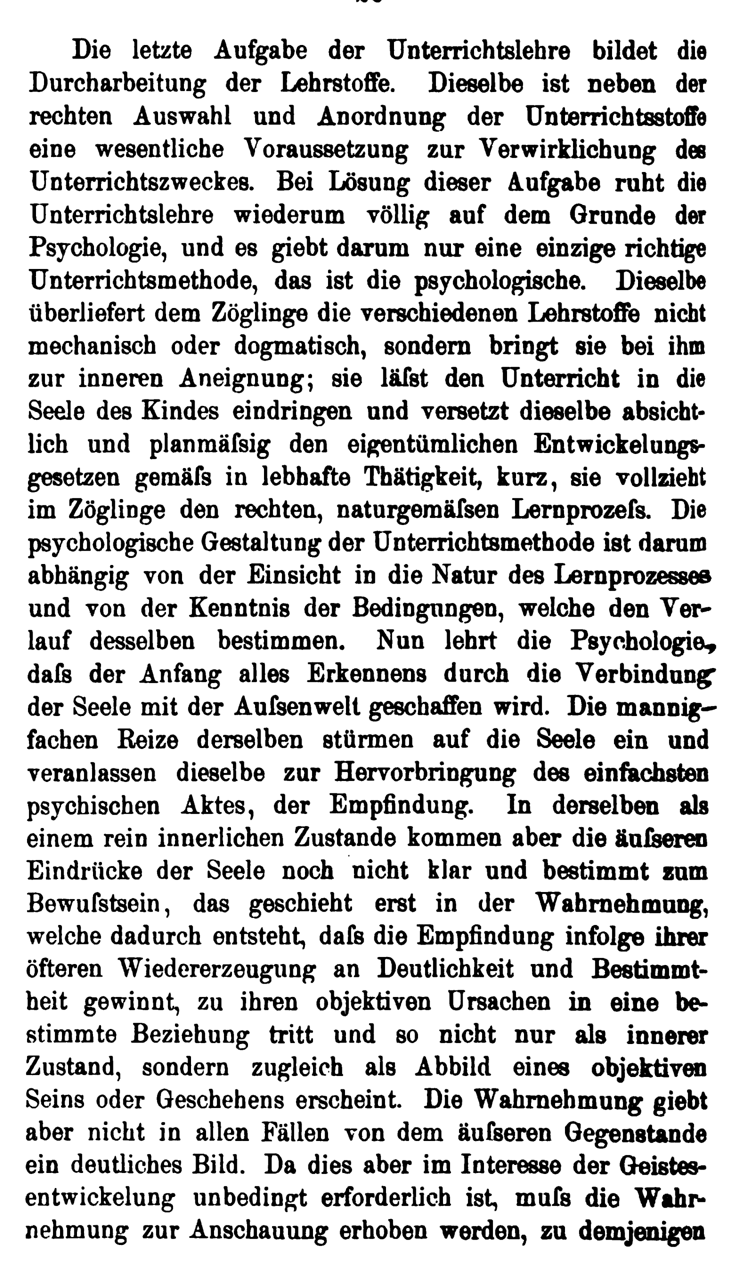
seine Teilnahme entgegen. Der kindliche Gedankenkreis wurzelt sonach teils in der Erfahrung, teils in dem Umgange, wodurch sowohl die Erkenntnis, als auch die Teilnahme des Kindes entwickelt und gepflegt wird. Wir berühren hier die stärksten und tiefsten Beziehungen eines jeden Menschenherzens, nämlich die Beziehungen zur Natur, zum Menschenleben und zu Gott. Sie sind wesenhafte Elemente unserer Innenwelt und bestimmen die Grundrichtungen unserer Gedanken und Interessen. Der psychologische Unterricht mufs sich nun in seinen Stoffen an diese Quellen der kindlichen Gedanken anschliefsen, er mufs den vorhandenen Strom geistiger Kraft klären, vergröfsern und nach allen den einzelnen Richtungen leiten, welche durch die verschiedenen Vorstellungsklassen im Gedankenkreise gefordert werden. Daraus ergiebt sich die Notwendigkeit der lehrplanmäfsigen Unterrichtsfächer. Sie entsprechen den verschiedenen Seiten des Gedankenkreises, welche durch die Wechselwirkung zwischen der Seele und der objektiven Welt allmählich hervorgerufen werden. — Auch der psychologische Begriff des Interesses hätte uns bei der Bestimmung der Lehrfächer leiten können. Dieselben sind nichts anderes als die Mittel zur Pflege der verschiedenen Klassen des vielseitigen Interesses, welches seine letzte Quelle in jenen Beziehungen unserer Innenwelt zur Natur, zum Menschenleben und zu Gott hat. — Zur Erreichung des Erziehungszieles ist es bekanntermafsen notwendig, dafs das sittlich-religiöse Interesse im Gedankenkreise die Herrschaft führt; aber die hierzu erforderliche Stärke erlangt dasselbe erst dann, wenn alle Seiten des geistigen Lebens in seinen Dienst gestellt werden. Darum mufs der gesamte geistige Organismus gepflegt werden, und das geschieht nur durch eine vielseitige Bildung, durch einen Unterricht in den lehrplanmäfsigen Wissensfächern.

Mit Hilfe der Psychologie löst die Unterrichtslehre auch die wichtige Lehrplanfrage nach der rechten Konzentration der Unterrichtsstoffe. Als grundlegend kommen



hier besonders in Betracht: die psychologischen Prinzipien von der Wechselwirkung der Vorstellungen, der Association, Reproduktion und Apperzeption, der Hemmung und Förderung des Vorstellungsablaufes, insbesondere aber die psychologischen Sätze über die Entstehung der Vorstellungsgruppe des Ich, der Einheit der Person. Diese Prinzipien fordern nun, dafs die einzelnen Unterrichtsstoffe nicht in ihrer Isoliertheit, sondern in ihrer Einheit als notwendige Glieder eines systematischen Ganzen überblickt und bearbeitet werden. Die verschiedenen Bildungselemente müssen in die gröfstmögliche Wechselwirkung, besonders aber in die engste Beziehung zu den ethisch-religiösen Stoffen treten, welche ja wegen der Gröfse ihrer erziehlichen Wirkung eine bevorzugte Stellung im Lehrplan einnehmen müssen. Durch diese verschiedenartigen Verflechtungen und Verwebungen der Vorstellungsmassen wird Gelegenheit zu mannigfachen unwillkürlichen Wiederholungen geschaffen, die Apperzeption des Lernens wird unterstützt und das Interesse erregt, es wird eine einheitliche Wirkung des Unterrichts erzielt und durch diese ein einheitlicher, wohlgeordneter Gedankenkreis geschaffen, welcher Einheit des Bewufstseins, Sammlung und Festigung des Gemüts und dadurch Energie des sittlichen Wollens bedingt. Die rechte Konzentration der Unterrichtsstoffe ist die Bedingung zur rechten Konzentration des Geistes, und diese bildet die Voraussetzung zur Erfüllung der höchsten Erziehungsaufgabe, zur Verkörperung des Ideals der Persönlichkeit. Wonach die Seele kraft ihrer Wesenseinheit mit innerer Notwendigkeit strebt, nämlich zwischen ihren Zuständen und Thätigkeiten überall die innigste Verbindung herzustellen, darin wird sie durch eine rechte Konzentration in natürlicher Weise unterstützt.

Die Psychologie ist es also, welche den Lehrplan bis in seine Einzelheiten im notwendigen Nach- und Nebeneinander aufbaut, welche den in den einzelnen Wissenschaften niedergelegten Gedankenstoff wägt, prüft, gliedert und verwertet.



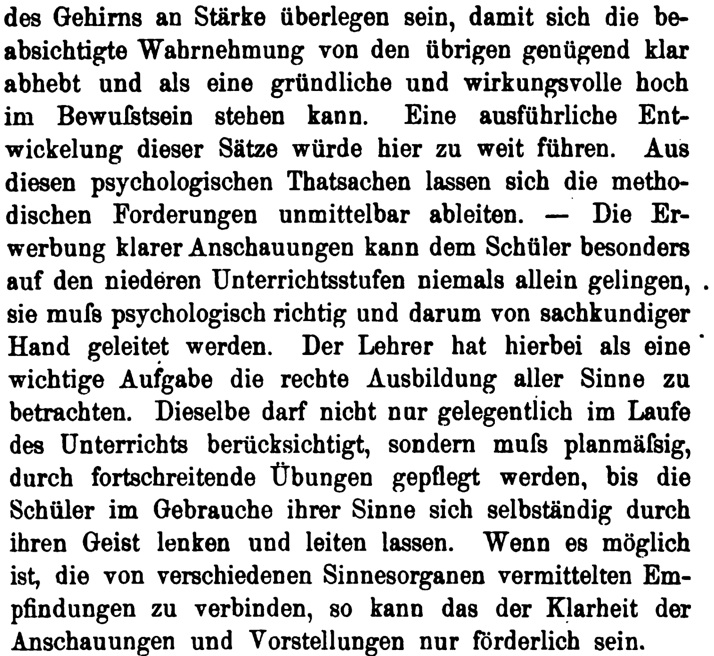
Die letzte Aufgabe der Unterrichtslehre bildet die Durcharbeitung der Lehrstoffe. Dieselbe ist neben der rechten Auswahl und Anordnung der Unterrichtsstoffe eine wesentliche Voraussetzung zur Verwirklichung des Unterrichtszweckes. Bei Lösung dieser Aufgabe ruht die Unterrichtslehre wiederum völlig auf dem Grunde der Psychologie, und es giebt darum nur eine einzige richtige Unterrichtsmethode, das ist die psychologische. Dieselbe überliefert dem Zöglinge die verschiedenen Lehrstoffe nicht mechanisch oder dogmatisch, sondern bringt sie bei ihm zur inneren Aneignung; sie läfst den Unterricht in die Seele des Kindes eindringen und versetzt dieselbe absichtlich und planmäfsig den eigentümlichen Entwickelungsgesetzen gemäfs in lebhafte Thätigkeit, kurz, sie vollzieht im Zöglinge den rechten, naturgemäfsen Lernprozefs. Die psychologische Gestaltung der Unterrichtsmethode ist darum abhängig von der Einsicht in die Natur des Lernprozesses und von der Kenntnis der Bedingungen, welche den Verlauf desselben bestimmen. Nun lehrt die Psychologie, dafs der Anfang alles Erkennens durch die Verbindung der Seele mit der Aufsenwelt geschaffen wird. Die mannigfachen Reize derselben stürmen auf die Seele ein und veranlassen dieselbe zur Hervorbringung des einfachsten psychischen Aktes, der Empfindung. In derselben als einem rein innerlichen Zustande kommen aber die äufseren Eindrücke der Seele noch nicht klar und bestimmt zum Bewufstsein, das geschieht erst in der Wahrnehmung, welche dadurch entsteht, dafs die Empfindung infolge ihrer öfteren Wiedererzeugung an Deutlichkeit und Bestimmtheit gewinnt, zu ihren objektiven Ursachen in eine bestimmte Beziehung tritt und so nicht nur als innerer Zustand, sondern zugleich als Abbild eines objektiven Seins oder Geschehens erscheint. Die Wahrnehmung giebt aber nicht in allen Fällen von dem äufseren Gegenstande ein deutliches Bild. Da dies aber im Interesse der Geistesentwickelung unbedingt erforderlich ist, mufs die Wahrnehmung zur Anschauung erhoben werden, zu demjenigen

inneren Zustande, in welchem die Seele infolge sorgfältiger Betrachtung und Beobachtung des äuſseren Gegenstandes alle oder doch die wesentlichsten Merkmale desselben mit völliger Deutlichkeit erkennt. Hieraus ergiebt sich für den Unterricht die Forderung, daſs er zum Zwecke der Bereicherung des Geisteslebens dem Zöglinge neue, konkrete Stoffe zur genauen Anschauung darzubieten hat. Aber die in das Bewuſstsein neu eintretenden Vorstellungen finden in demselben schon Gedankenmassen vor, welche durch Erfahrung, Umgang, Unterricht etc. ausgebildet worden sind. Die Psychologie legt nun dar, daſs die neuen Vorstellungen nur unter der Bedingung einen Beitrag zur Förderung der Geistesentwickelung liefern können, wenn sie mit jenen älteren Vorstellungskreisen eine innige Verschmelzung eingehen, wenn sie von ihnen apperzipiert werden. Die Apperzeption vollzieht sich aber nur zwischen ähnlichen Vorstellungen, und so ist es notwendig, wenn das dem Zöglinge darzubietende Neue in ihm ein bleibendes geistiges Eigentum werden soll, daſs wir erst in seiner Seele die dem Neuen verwandten Vorstellungen aufsuchen und klar in das Bewuſstsein rufen müssen. Es gilt darum, den Gedankenschatz des Kindes, besonders den vor der Schulzeit erworbenen, zu erforschen und das Neue im Unterrichte angemessen vorzubereiten. Damit aber der Zögling bei Auslösung des Apperzeptionsmaterials soviel als möglich selbstthätig sein, und damit sich in seinem Bewuſstsein eine freisteigende geistige Thätigkeit entwickeln kann, muſs der Vorbereitung ein Ziel vorangestellt werden. Die Aufstellung desselben hat einen hohen psychologischen und ethischen Wert, und die rechte Formulierung desselben muſs darum eine Hauptüberlegung des Lehrers bilden. Die Bedeutung einer rechten Vorbereitung des Unterrichtsstoffes im Anschlusse an ein zweckentsprechendes Ziel kann gar nicht hoch genug angeschlagen werden. Sie sichert uns im voraus die Leichtigkeit der Apperzeption, die Erregung unwillkürlicher Aufmerksamkeit, die Erweckung einer fruchtbaren Erwartung und eines

lebhaften Lernbedürfnisses und die Entstehung des Interesses.

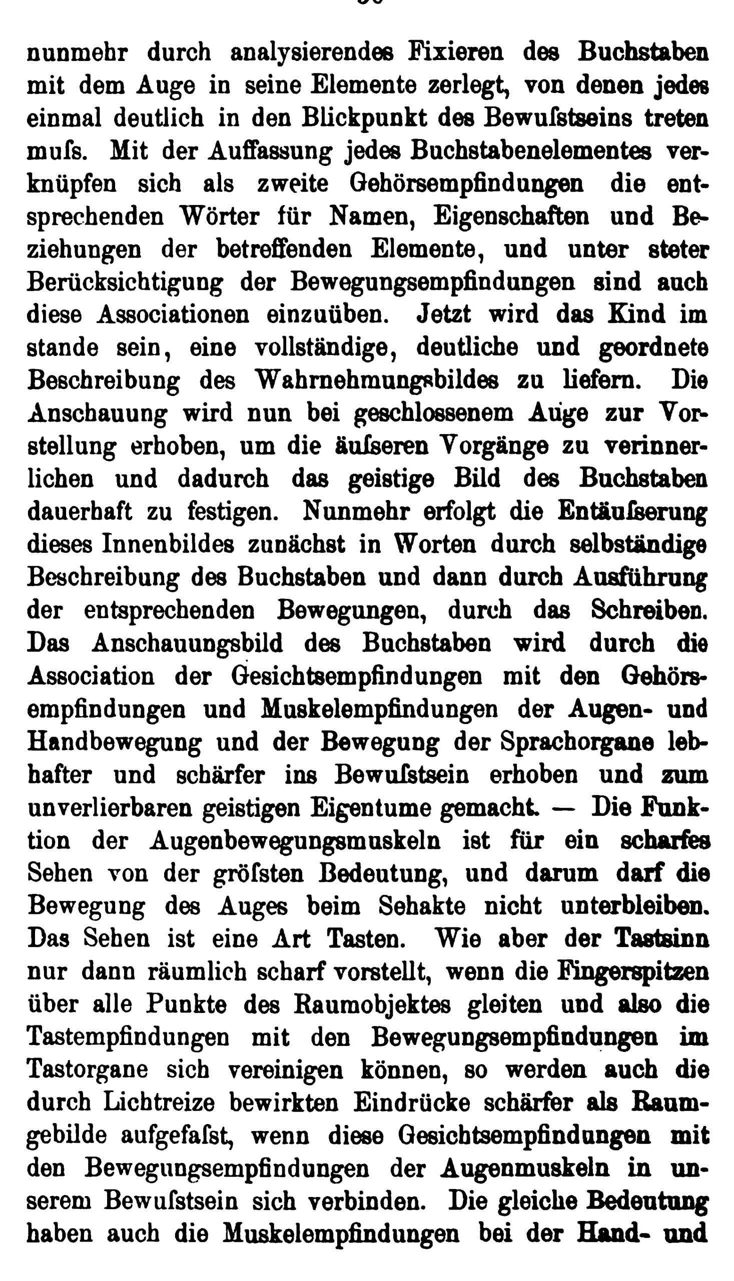
Nach der Vorbereitung muſs nun das Neue in der konkretesten, anschaulichsten Weise an das Kind herangebracht werden. Die Anschauungen sind ja das Fundament des Geisteslebens, der kindliche Gedankenkreis besteht nur aus Anschauungen und ist nur für diese empfänglich, nur aus planmäſsig vermittelten Anschauungen können psychologisch richtige, deutliche dauerhafte Erinnerungsbilder als lebendige Glieder des Gedankenkreises hervorgehen. Die Klarheit der Vorstellungen bedingt aber auch die Klarheit des Denkens, also ist auch diese bis hinauf in die höchsten Regionen der Begriffe von der Anschaulichkeit abhängig.

Der psychologischen Forderung der Anschaulichkeit wird zuerst dadurch Genüge geleistet, daſs die als Unterrichtsobjekte auftretenden sinnlich wahrnehmbaren Gegenstände und Erscheinungen der sinnlichen Anschauung dargeboten werden, womöglich *in natura* oder im Modell und Bilde. Dadurch werden im Geiste des Zöglings einzelne Wahrnehmungen erzeugt, die als Grundlage der Anschauung selbstverständlich auch klar, richtig und lebendig sein müssen. Die Bedingungen zu ihrer Entstehung zeigt uns wieder die Psychologie. Nur einige von den hauptsächlichsten mögen erwähnt werden. Der veranlassende Empfindungsreiz muſs eine gewisse Stärke, Dauer und örtliche Ausbreitung haben, wenn eine Wahrnehmung von bestimmter Qualität entstehen soll. Der Grund liegt in der Natur des Nervenprozesses, welcher der Empfindung vorhergeht. Sollen die Wahrnehmungen scharf abgegrenzt zur Geltung kommen, so dürfen die Reize nur in einer der geistigen Entwickelungsstufe entsprechenden Geschwindigkeit auf einander folgen. Dadurch wird ein Durcheinander der Eindrücke vermieden und somit ein klares Auffassen derselben ermöglicht. Die centrale Erregung, welche eine bestimmte Wahrnehmung vermitteln soll, muſs den gleichzeitigen anderen Erregungen

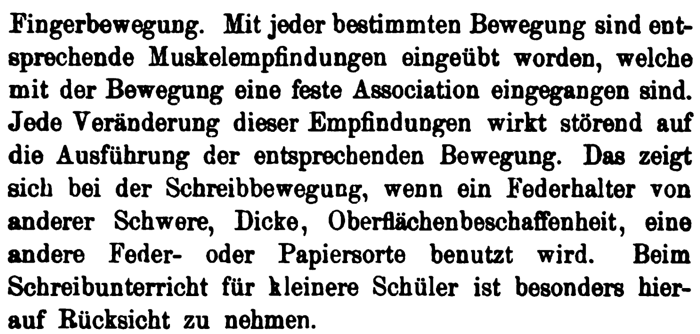


des Gehirns an Stärke überlegen sein, damit sich die beabsichtigte Wahrnehmung von den übrigen genügend klar abhebt und als eine gründliche und wirkungsvolle hoch im Bewuſstsein stehen kann. Eine ausführliche Entwickelung dieser Sätze würde hier zu weit führen. Aus diesen psychologischen Thatsachen lassen sich die methodischen Forderungen unmittelbar ableiten. — Die Erwerbung klarer Anschauungen kann dem Schüler besonders auf den niederen Unterrichtsstufen niemals allein gelingen, sie muſs psychologisch richtig und darum von sachkundiger Hand geleitet werden. Der Lehrer hat hierbei als eine wichtige Aufgabe die rechte Ausbildung aller Sinne zu betrachten. Dieselbe darf nicht nur gelegentlich im Laufe des Unterrichts berücksichtigt, sondern muſs planmäſsig, durch fortschreitende Übungen gepflegt werden, bis die Schüler im Gebrauche ihrer Sinne sich selbständig durch ihren Geist lenken und leiten lassen. Wenn es möglich ist, die von verschiedenen Sinnesorganen vermittelten Empfindungen zu verbinden, so kann das der Klarheit der Anschauungen und Vorstellungen nur förderlich sein.

Als Beispiel hierzu diene die Skizzierung des psychologischen Ganges bei der Einübung eines neuen Schreibbuchstaben in der Elementarklasse. Das dem Lehrer vorschwebende Ziel ist die Erzeugung eines richtigen, deutlichen, gegliederten und dauerhaften Vorstellungsbildes. Durch ruhendes Verweilen des Auges auf dem angeschriebenen Buchstaben erzeugt sich ein inneres Totalgesichtsbild, zu welchem als erste Gehörsempfindung der Laut hinzutritt. Diese beiden Elemente sind durch Anschauung des Buchstaben und Aussprache des Lautes übend zu verknüpfen. Als dritter psychischer Teilvorgang tritt nun die Bewegungsempfindung hinzu, indem der Lehrer den Buchstaben mehrmals vor den Augen der Kinder anschreibt oder ihn mit dem Zeigestocke überfährt unter der Aufforderung, daſs zuerst die Augen der Kinder und dann die Finger dieser Bewegung folgen. Auch diese Association ist einzuüben. Das innere Gesamtbild wird



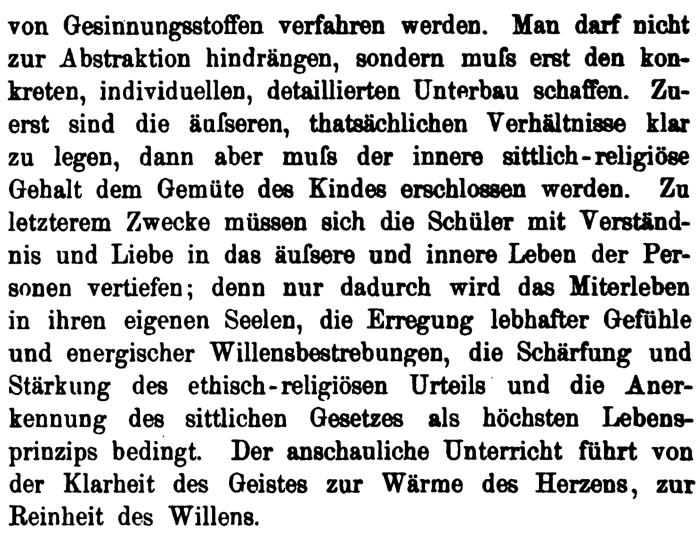
nunmehr durch analysierendes Fixieren des Buchstaben mit dem Auge in seine Elemente zerlegt, von denen jedes einmal deutlich in den Blickpunkt des Bewufstseins treten mufs. Mit der Auffassung jedes Buchstabenelementes verknüpfen sich als zweite Gehörsempfindungen die entsprechenden Wörter für Namen, Eigenschaften und Beziehungen der betreffenden Elemente, und unter steter Berücksichtigung der Bewegungsempfindungen sind auch diese Associationen einzuüben. Jetzt wird das Kind im stande sein, eine vollständige, deutliche und geordnete Beschreibung des Wahrnehmungsbildes zu liefern. Die Anschauung wird nun bei geschlossenem Auge zur Vorstellung erhoben, um die äufseren Vorgänge zu verinnerlichen und dadurch das geistige Bild des Buchstaben dauerhaft zu festigen. Nunmehr erfolgt die Entäufserung dieses Innenbildes zunächst in Worten durch selbständige Beschreibung des Buchstaben und dann durch Ausführung der entsprechenden Bewegungen, durch das Schreiben. Das Anschauungsbild des Buchstaben wird durch die Association der Gesichtsempfindungen mit den Gehörsempfindungen und Muskelempfindungen der Augen- und Handbewegung und der Bewegung der Sprachorgane lebhafter und schärfer ins Bewufstsein erhoben und zum unverlierbaren geistigen Eigentume gemacht. — Die Funktion der Augenbewegungsmuskeln ist für ein scharfes Sehen von der gröfsten Bedeutung, und darum darf die Bewegung des Auges beim Sehakte nicht unterbleiben. Das Sehen ist eine Art Tasten. Wie aber der Tastsinn nur dann räumlich scharf vorstellt, wenn die Fingerspitzen über alle Punkte des Raumobjektes gleiten und also die Tastempfindungen mit den Bewegungsempfindungen im Tastorgane sich vereinigen können, so werden auch die durch Lichtreize bewirkten Eindrücke schärfer als Raumgebilde aufgefafst, wenn diese Gesichtsempfindungen mit den Bewegungsempfindungen der Augenmuskeln in unserem Bewufstsein sich verbinden. Die gleiche Bedeutung haben auch die Muskelempfindungen bei der Hand- und



Fingerbewegung. Mit jeder bestimmten Bewegung sind entsprechende Muskelempfindungen eingeübt worden, welche mit der Bewegung eine feste Association eingegangen sind. Jede Veränderung dieser Empfindungen wirkt störend auf die Ausführung der entsprechenden Bewegung. Das zeigt sich bei der Schreibbewegung, wenn ein Federhalter von anderer Schwere, Dicke, Oberflächenbeschaffenheit, eine andere Feder- oder Papiersorte benutzt wird. Beim Schreibunterricht für kleinere Schüler ist besonders hierauf Rücksicht zu nehmen.

Die Forderung der Anschaulichkeit ergeht ganz besonders auch an die Darbietung solcher Unterrichtsstoffe, welche der sinnlichen Anschauung unzugänglich sind. Hier mufs nun eine innere Anschauung geschaffen werden, und die Mittel zur Erzeugung dieses psychischen Zustandes sind das lebendige Wort des Lehrers, seine Fähigkeit, denjenigen geläufigen Vorstellungen zur Reproduktion zu verhelfen, durch welche das Unbekannte verdeutlicht, aus welchen es entwickelt, zu welchen es in Beziehung gesetzt, mit welchen es verglichen werden kann. Er mufs verstehen, die Phantasiethätigkeit des Kindes in rechter Weise zu erregen, zu beleben, zu leiten und mufs dadurch das Kind befähigen, die Wirklichkeit zu konstruieren und im Geiste zu schauen. Die anschauliche Wirkung seines Vortrages beruht auf der Apperzeption. Worte sind ja nichts anderes als äufsere, mit bestimmten Vorstellungen associierte Zeichen, welche den Zweck haben, die mit ihnen verbundenen Vorstellungen zu reproduzieren und sich mit dem in der Kindesseele ruhenden Gedankenbilde zu verbinden. Der Lehrer mufs also verstehen, seine Worte so zu wählen, dafs sie nicht als ein leerer Schall in die Ohren, sondern dafs sie in Geist und Herz eindringen und hier diejenigen Gedanken und Gefühle lebendig machen, welche das Wort zu erklären, mit Inhalte zu erfüllen vermögen und welche dem Worte auf diese Weise erst bildenden Wert verleihen.

Anschaulich mufs ganz besonders bei der Behandlung



von Gesinnungsstoffen verfahren werden. Man darf nicht zur Abstraktion hindrängen, sondern mufs erst den konkreten, individuellen, detaillierten Unterbau schaffen. Zuerst sind die äufseren, thatsächlichen Verhältnisse klar zu legen, dann aber mufs der innere sittlich-religiöse Gehalt dem Gemüte des Kindes erschlossen werden. Zu letzterem Zwecke müssen sich die Schüler mit Verständnis und Liebe in das äufsere und innere Leben der Personen vertiefen; denn nur dadurch wird das Miterleben in ihren eigenen Seelen, die Erregung lebhafter Gefühle und energischer Willensbestrebungen, die Schärfung und Stärkung des ethisch-religiösen Urteils und die Anerkennung des sittlichen Gesetzes als höchsten Lebensprinzips bedingt. Der anschauliche Unterricht führt von der Klarheit des Geistes zur Wärme des Herzens, zur Reinheit des Willens.

Zum Zwecke der scharfen geistigen Erfassung der Unterrichtsstoffe hat die anschauliche Darbietung stets abschnittweise zu geschehen. Den psychologischen Grund für diesen methodischen Satz finden wir in der Enge des Bewufstseins, wie *Locke* sich ausdrückt. Infolge dieser Beschaffenheit der menschlichen Natur ist die Seele unfähig, eine Vielheit von Vorstellungen im einzelnen genau zu fixieren und fest anzueignen, wenn dieselben gleichzeitig oder doch in schneller Folge ins Bewufstsein treten. Der Lehrer mufs darum den gesamten Unterrichtsstoff in psychologisch und sachlich richtiger Weise zergliedern und zwar nicht nur das Ganze eines Lehrfaches, sondern auch jede Unterrichtseinheit. Nun läfst er den Schüler in das Einzelne sich versenken, damit dieses ganz erfafst wird; er sorgt aber auch durch Rückblicke, Überblicke etc. für innigen Zusammenhang des Einzelnen und rechte Wiederbesinnung auf das Ganze, damit das Wissen nicht in Einzelheiten untergeht, sondern durch seine innerliche Geschlossenheit und feste Beziehung zum Ich des Zöglings in diesem zu einer psychischen Macht wird, auf deren Grunde der allmähliche Aufbau des sittlich-religiösen

Charakters sich sicher vollziehen kann. Volle Klarheit in den Einzelvorstellungen als den Bausteinen des Geistes und harmonischen Zusammenschlufs derselben mit steter Rücksicht auf das höchste Ziel zu erreichen, das mufs auf allen Stufen der Geistesentwickelung die vornehmste Sorge des Erziehers sein.

In diesen methodischen Grundsätzen ist implicite ein anderer enthalten, welcher zum Gelingen des geistigen Aneignungsprozesses nicht wenig beiträgt, nämlich der Lehrstoff mufs vom Zöglinge soviel als möglich in geordneten Reihen aufgefafst und im Zusammenhange vorgetragen werden. Solche Vorstellungsreihen geben ein zusammenhängendes und geordnetes Wissen, sie prägen sich leicht ein, lassen sich leicht reproduzieren und sind der Sitz eines lebhaften Interesses. Die sachlich verwandten Reihen sind zu gröfseren Gedankenmassen zusammenzuschliefsen, so dafs zuletzt der gesamte Gedankenkreis als ein wohlgegliedertes und wohlgeschlossenes Ganze dasteht und die Entwickelung der Intelligenz, des Gefühls und Strebens gewährleistet.

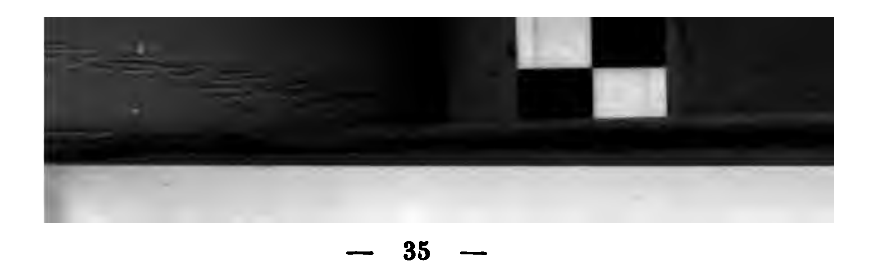
Diese klar erkannten und im Zusammenhange aufgefafsten Vorstellungsreihen mufs das Kind nun auch aus seinem Inneren heraus sprachlich wieder darstellen, denn im zusammenhängenden Vortrage liegt ein treffliches Mittel der Geistesbildung und Geisteszucht. Unter Aufbietung gröfster Aufmerksamkeit und regster Willensthätigkeit mufs sich das Kind Rechenschaft geben über Inhalt und Form jedes Begriffes; es ist genötigt, diese Begriffe zu Urteilen und weiterhin in logisch richtiger Folge zu einem Gedankenganzen zusammenzufügen. Der geistige Blick des Kindes mufs also zugleich die Mannigfaltigkeit der Vorstellungen und ihre Beziehungen überschauen und in dieser Mannigfaltigkeit die logische Einheit erkennen und wahren. Die segensreichen Folgen einer solchen freien und selbständigen Geistesbewegung äufsern sich aber nicht nur auf logischem, sondern ebenso auf sachlichem und sprachlichem Gebiete, da ja das Denken mit dem Sein

und Sprechen so innig zusammenhängt. Schon an die Kinder des ersten Schuljahres tritt darum unter Beachtung der Grenzen ihrer Geisteskraft die Forderung heran, die im Unterrichte gewonnenen Gedanken zu überblicken, logisch anzuordnen und zusammenhängend auszusprechen.

Daſs die Darbietung im einzelnen je nach der Apperzeptionsstufe des Zöglings und der Art des Stoffes eine verschiedene Form annehmen muſs, ist selbstverständlich und kann des weiteren nicht ausgeführt werden.

Der erste Hauptakt des Lernprozesses ist hiermit vollzogen, nämlich die geistige Aneignung des Stoffes, der Apperzeptionsprozeſs.

Aber unser Wissen darf nicht in konkreten Anschauungen und Vorstellungen aufgehen; sie sind wohl die Grundlage, aber nicht die höchste Form des Wissens. »Anschauungen ohne Begriffe sind blind,« sagt *Kant*. Die höchste Entwickelung des Wissens ist also der Begriff. Derselbe umschlieſst viele Einzeldinge und Einzelfälle und bringt dadurch Übersichtlichkeit, Ordnung und Einheit in den Gedankenkreis. Er vermittelt uns allgemeine Erkenntnis, welche sich auf die alles bedingenden und allem zu Grunde liegenden Gesetze bezieht und welche mit Leichtigkeit die ihr begegnenden einzelnen Erfahrungen sich einzuordnen vermag; er ist das wichtigste und stärkste apperzipierende Element des Seelenlebens, die notwendige Grundlage für das richtige Urteilen und Schlieſsen. Reichtum an wohldurchgebildeten Begriffen ist Reichtum des Geistes, Reife der Intelligenz, Bedingung für Religiosität und Sittlichkeit. — Unsere elementaren Grundvorstellungen müssen darum bis zum wohlgeordneten begrifflichen Erkennen weitergebildet werden. Wie dies geschieht, lehrt die Psychologie. Der Begriff ist eine abstrakte Gesamtvorstellung, in welcher die wesentlichen Merkmale gleichartiger Einzelwesen oder Einzelfälle zu einem Denkganzen vereinigt sind. Im Wesen des Begriffes liegt der Hinweis auf seine psychologische Ent-



wickelung. Gleichartige Erscheinungen, Thatsachen, Dinge müssen mit einander verglichen, ihre wesentlichen Merkmale abstrahiert und zu einem Denkganzen zusammengefaſst werden. Diese psychische Thätigkeit hat nun der Schüler, wenn sie für ihn Wert haben soll, durchaus selbstthätig vorzunehmen. Auf dem Grunde lebendiger Anschauung hat er seine Begriffswelt selbst aufzubauen. Der Erzieher stellt ihm nur die Ziele vor Augen und beobachtet und leitet ihn auf dem Wege zur Erreichung derselben. Wollte man dem Zögling die Begriffe fertig übermitteln, so würden dieselben vollständig wertlos sein, entweder weil der anschauliche Unterbau fehlt oder weil dem Zögling das allmähliche Werden der Begriffe und ihr innerer Zusammenhang mit dem konkreten Stoffe unklar ist. Auf diesem Umstande aber beruht gerade die Kraft und Macht des Begriffes als eines herrschenden Elements in unserem Denken und Thun. Wie Anschauungen ohne Begriffe blind sind, so sind Begriffe ohne Anschauungen leer. *(Kant.)* Hiermit schlieſst der 2. Akt des Lernprozesses, der Abstraktionsprozeſs.

Der erziehende Unterricht muſs aber noch eine Aufgabe lösen. Er hat dem Zögling Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, welche, in seinem Geiste eingeschlossen, nur subjektiv-individuellen Wert haben, der nicht hoch anzuschlagen ist. Alles Wissen muſs vielmehr im Hinblick auf das Erziehungsziel objektiv-praktischen Wert erlangen, und zu diesem Zwecke muſs der Zögling in stand gesetzt werden, sein Wissen und Können im Dienste des Lebens anwenden und gebrauchen zu können. Hierzu ist zunächst erforderlich, daſs die lebendigen und richtig verknüpften Vorstellungen sicher eingeübt und leicht beweglich gemacht werden, nicht aber durch totes Mechanisieren, sondern durch geistbildendes, auf die psychologischen Gesetze der Association und Reproduktion gegründetes Thun. Diese Forderung erfährt ihre Begründung auch von seiten der Psychologie. Die Energie des Nervensystems ist ja auſser ihrer Beeinflussung von körperlichen

Zuständen und vererbten nervösen Einrichtungen wesentlich von der Übung abhängig. Jeder Nervenprozefs hinterläfst im Gehirn Erregungsrückstände, Erregungsdispositionen; dieselben werden nun um so nachhaltiger, die Widerstände in den Nervenzellen und Nervenbahnen aber um so geringer, je öfter ein Nervenprozefs abläuft und eingeübt wird. Demgemäfs müssen auch die parallelen Bewufstseinsvorgänge sicherer, rascher und intensiver verlaufen. — Besonders aber mufs der Zögling fleifsig geübt werden, die erworbenen Gedankenmassen zur Lösung ethischer, theoretischer und praktischer Fragen zu verwerten. Erst mit dieser erworbenen Fertigkeit ist die Gewifsheit verbunden, dafs das Wissen mit Geist und Gemüt erfafst und als ein lebendiger Bestandteil in die Seele eingegangen ist. Dadurch erst erlangen die Vorstellungen des Zöglings die nötige innere Kraft zur Durchdringung und Umgestaltung seines gegenwärtigen und zukünftigen Denkens, Wollens und Handelns gemäfs des Geistes der sittlich-religiösen Idee.

Haben wir im Vorstehenden auf der Grundlage des psychologischen Verlaufes des Lernprozesses die Durcharbeitung der Lehrstoffe in ihren Grundzügen aufgebaut, so hätte uns auch zu dem gleichen Ziele die Überlegung zur Verwirklichung des subjektiven Unterrichtszieles, der Erzeugung des vielseitigen, persönlichen Interesses, führen können. Vielseitigkeit ist, wie *Herbart* ausführt, nicht möglich ohne Vertiefung in reiche Stoffe, Persönlichkeit dagegen beruht auf der Sammlung des Bewufstseins, auf der Besinnung. Vertiefung und Besinnung sind die beiden notwendigen Hauptstufen in der Entwickelung des Interesses. Die weitere Ausgestaltung dieser Hauptstufen, wie sie uns *Herbart* bietet,[1]) zeigt uns im Umrifs das psychologische Lehrverfahren zur Verwirklichung des Unterrichtszieles. Beide Gesichtspunkte aber, welche für die Theorie der »formalen Stufen« grundlegend sind, hängen innerlich

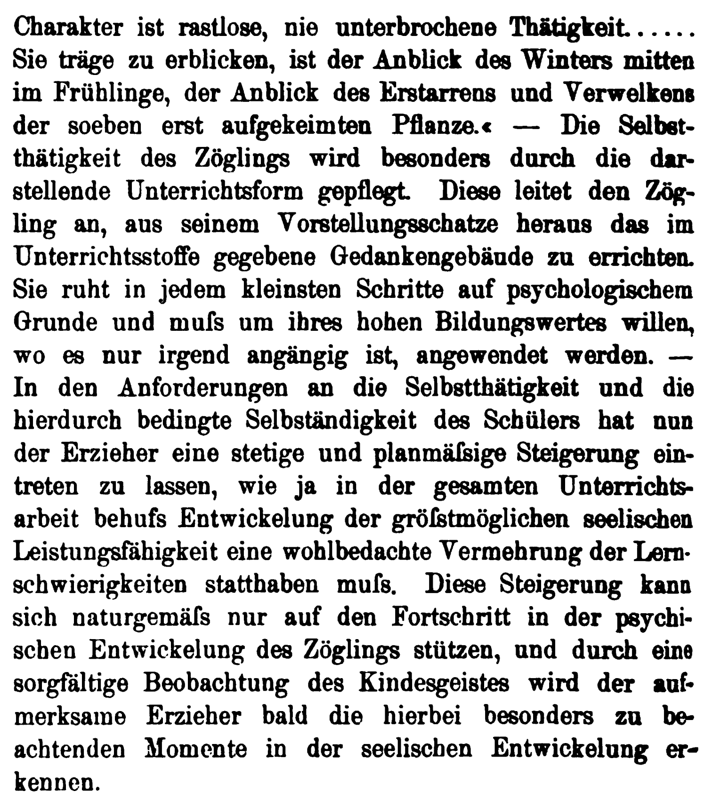
[1]) *Willmann* I, 376, 383, 385. 404. — *Willmann* II, 533, 535.

auf das engste zusammen. Das nächste Resultat des Lernprozesses ist die Aneignung und begriffliche Durchdringung der Wissensstoffe, seine letzte Frucht aber ist die Erzeugung des Interesses. Beide Ergebnisse aber sind die zwei verschiedenen Seiten des Unterrichtszieles, die objektive und die subjektive Seite, und zusammenfassend können wir nun sagen: das Unterrichtsziel bedingt das Unterrichtsverfahren.

Auf allen Stufen der Unterrichtsarbeit ist ein hoher Wert auf die Anregung der gröfstmöglichen Selbstthätigkeit des Zöglings zu legen. Es liegt ja im Wesen der kindlichen Natur stets thätig zu sein, und darum mufs sich der Unterricht dieses regen Thätigkeitstriebes der Zöglinge bemächtigen und ihn in rechter Weise nähren und leiten. Ethische und psychologische Gründe stellen diese Forderung mit allem Nachdrucke an den Erzieher. Die durch eigene Arbeit erworbene Wahrheit ist unser wirkliches inneres Eigentum; aus dem Wesen unseres Geistes geboren, ist sie ein lebendiger Bestandteil desselben, sie erregt lebhafte intellektuelle Lustgefühle, sie giebt uns die volle Kraft der Überzeugung und treibt uns zum Wollen und Handeln. Jede Kraft entwickelt sich durch Übung. Auch die Entwickelung der Seele ist nach einem inneren Naturgesetze von der selbstthätigen Äufserung und Übung geistiger Kräfte durchaus abhängig. »Selbstthätigkeit ist Interesse,« sagt *Herbart*. Auch *J. G. Fichte* wufste den Wert der Selbstthätigkeit sehr wohl zu schätzen. Sie ist ihm die Grundbedingung aller Bildung, und in ihrer Anregung erblickt er die Hauptkunst des Erziehers. Er sagt:[1]) »Wir haben das Mittel gefunden, die reine Liebe zum Lernen anzuzünden, dies, die unmittelbare Selbstthätigkeit des Zöglings anzuregen und diese zur Grundlage aller Erkenntnis zu machen, also, dafs an ihr gelernt werde, was gelernt wird.« Und an einer anderen Stelle sagt er:[2]) »Der Jugend eigentlicher

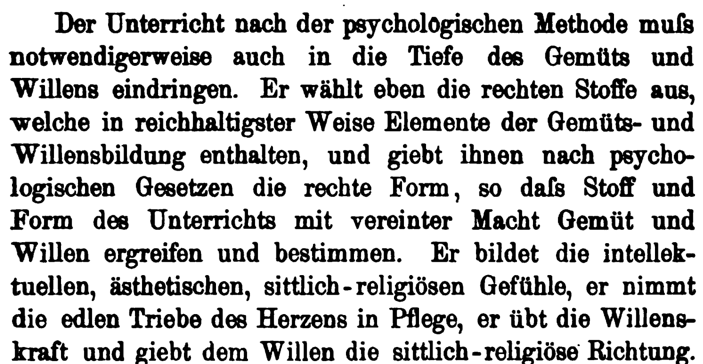
[1]) Reden etc., II, 108.

[2]) Wesen des Gelehrten, VI, 398.



Charakter ist rastlose, nie unterbrochene Thätigkeit..... Sie träge zu erblicken, ist der Anblick des Winters mitten im Frühlinge, der Anblick des Erstarrens und Verwelkens der soeben erst aufgekeimten Pflanze.« — Die Selbstthätigkeit des Zöglings wird besonders durch die darstellende Unterrichtsform gepflegt. Diese leitet den Zögling an, aus seinem Vorstellungsschatze heraus das im Unterrichtsstoffe gegebene Gedankengebäude zu errichten. Sie ruht in jedem kleinsten Schritte auf psychologischem Grunde und mufs um ihres hohen Bildungswertes willen, wo es nur irgend angängig ist, angewendet werden. — In den Anforderungen an die Selbstthätigkeit und die hierdurch bedingte Selbständigkeit des Schülers hat nun der Erzieher eine stetige und planmäfsige Steigerung eintreten zu lassen, wie ja in der gesamten Unterrichtsarbeit behufs Entwickelung der gröfstmöglichen seelischen Leistungsfähigkeit eine wohlbedachte Vermehrung der Lernschwierigkeiten statthaben mufs. Diese Steigerung kann sich naturgemäfs nur auf den Fortschritt in der psychischen Entwickelung des Zöglings stützen, und durch eine sorgfältige Beobachtung des Kindesgeistes wird der aufmerksame Erzieher bald die hierbei besonders zu beachtenden Momente in der seelischen Entwickelung erkennen.

Ein solcher Unterricht nun, der auch in seinen bis ins einzelnste und kleinste gehenden Mafsnahmen den psychischen Gesetzen Rechnung trägt, wird und mufs auch die Aufmerksamkeit erregen und fesseln, die ja mit dem Interesse untrennbar verbunden ist. Die Erziehung zur Aufmerksamkeit ist aber nicht nur zur Erreichung der intellektuellen, sondern auch der ethischen Zwecke des Unterrichtes von Bedeutung. Wer der Sammlung seiner Gedanken um bestimmte Dinge und Verhältnisse des Lebens, wer der Konzentration seines Bewufstseins in der Prüfung der Zwecke und Mittel des Handelns nicht fähig ist, bei dem kann die Entwickelung des sittlichen Lebens nicht gedeihen.



Der Unterricht nach der psychologischen Methode mufs notwendigerweise auch in die Tiefe des Gemüts und Willens eindringen. Er wählt eben die rechten Stoffe aus, welche in reichhaltigster Weise Elemente der Gemüts- und Willensbildung enthalten, und giebt ihnen nach psychologischen Gesetzen die rechte Form, so dafs Stoff und Form des Unterrichts mit vereinter Macht Gemüt und Willen ergreifen und bestimmen. Er bildet die intellektuellen, ästhetischen, sittlich-religiösen Gefühle, er nimmt die edlen Triebe des Herzens in Pflege, er übt die Willenskraft und giebt dem Willen die sittlich-religiöse Richtung.

Betrachten wir die Aufgabe des Unterrichts im Lichte des Erziehungszieles, so erkennen wir, wie er die drei speziellen Zwecke erfüllt, die im Erziehungsziele enthalten sind: er bildet die Einsicht in die sittlichen Ideen, er erzeugt den Willen und bringt diesen unter die Herrschaft der sittlichen Einsicht, und zwar löst er diese drei Aufgaben, wie wir gesehen haben, nicht nach- und nebeneinander, sondern mit- und durcheinander, nämlich durch Erweckung und Belebung des vielseitigen, persönlichen Interesses, welches wir als das oberste didaktische Prinzip erkannt haben. Dabei steht er, wie uns weiter klar geworden ist, in seinem Ziele und in allen seinen Mafsnahmen zur Erreichung desselben: in der Auswahl, Anordnung und methodischen Durcharbeitung des Stoffes, völlig auf dem Boden der Psychologie.

b) Die psychologischen Grundlagen der Zucht und der Regierung.

Wohl ist der Unterricht das notwendigste und bedeutungsvollste Glied innerhalb der Erziehung, aber trotzdem vermag er nicht allein das Erziehungswerk zu vollenden. Er vermittelt wohl die klare Erkenntnis der sittlichen Wahrheiten und regt zur Verwirklichung des ethischen Ideals im Leben an, er bildet die Wurzel des Willens, das Interesse, und giebt demselben die sittlich-religiöse Richtung, aber er ist unfähig, den Zögling in das unmittelbare

Gebiet des Willens einzuführen, denn dieser entsteht nur durch die That. Dasselbe sagt *Fichte*:[1]) »Nur durch eigenes Thun und Handeln schliefst sich uns der Umfang der sittlichen Welt auf, und wem sie also aufgegangen ist, dem ist sie wahrhaftig aufgegangen.« Es mufs darum dem Zögling Gelegenheit zur Äufserung seiner moralischen Kraft gegeben, er mufs angeleitet werden, durch Thaten seinen von Natur schwachen sittlichen Willen zu stählen und selbstthätig und freibewufst die Sittlichkeit zur unumschränkten Beherrscherin seines Wesens und Lebens zu erheben. Er mufs für das spätere Leben gerüstet werden zum Kampfe gegen jede Form des Unglaubens und der Unsittlichkeit, zur praktischen Übung jeder Tugend. Diese Aufgabe nun löst die Zucht und zwar unter stetem Beirate der Psychologie.

Die Zucht will unmittelbar den Charakter bilden. Dieser aber ist ein psychisches Phänomen, und alle Mittel zu seiner Bildung können sich nur aus der psychologischen Einsicht in seine Grundbedingungen und seine Entwickelung ergeben. Die Psychologie unterscheidet nun zwischen zwei verschiedenen Seiten des Charakters: dem objektiven und subjektiven Charakter. Der erstere umfafst zuvörderst die von der Natur angelegten Züge eines bestimmten Willensgepräges und aufserdem die Willensrichtungen, welche das Produkt der Einwirkung objektiver Mächte: des Umganges, des Unterrichts, der örtlichen und gesellschaftlichen Umgebung etc. sind. Diese Seite des Charakters mufs sich naturgemäfs unter seinem Einflusse zuerst ausbilden. — Die Entwickelung des subjektiven Charakters beginnt erst bei einer gewissen Fülle und Reife des geistigen Lebens. Der Zögling beginnt, sein einheitliches Innere in der Abstraktion in Subjekt und Objekt zu scheiden; er tritt sich selbst gegenüber und beurteilt, beobachtet und prüft alle in seinem Herzen bisher entstandenen objektiven Bildungen. Er entwickelt in sich

[1]) Reden etc., X, 217.

höchste praktische Grundsätze, nach denen er den Inhalt seines Wollens beurteilt, billigt oder mifsbilligt, fortbildet oder umgestaltet. Er nimmt einen Kampf gegen sich selbst auf, er erzieht sich selbst und giebt dadurch seinem Inneren das Gepräge des sittlich-religiösen Charakters. — Dieser so bedeutungsvolle innere Entfaltungs- und Gestaltungsprozefs darf natürlich dem Zögling nicht selbst überlassen werden. Aufgabe des Erziehers ist es nun, sich Zugang zu den Kinderherzen zu verschaffen und dann den Zögling so zu führen, dafs er sich mit freiem Bewufstsein allmählich der Herrschaft der sittlich-religiösen Grundsätze unterwirft und in seinem ganzen Leben bestrebt ist, durch ernste Selbsterziehung das Ideal der Persönlichkeit an sich zu verwirklichen.

Die Mafsregeln der Zucht sind nun mit Bezug auf die doppelte Richtung in der Charakterbildung nicht schwer zu bestimmen; es möge genügen, die wichtigsten derselben anzudeuten. Im Hinblick auf die objektive Seite des Charakters wird sich die Sorge des Erziehers auf die Ausbildung eines mannigfaltigen, frischen Wollens richten müssen, und dasselbe wird geschaffen, wenn dem Zöglinge Gelegenheiten zur Bethätigung des Willens, zur Übung im sittlichen Thun gegeben werden, denn Handeln lernt man nur durch Übung im Handeln. Hierzu bietet nun das Schulleben mit seiner Arbeit und seinen Dienstforderungen, mit seinen Ausflügen und Festen, mit seinem lebhaften Wechselverkehr und innigem Gemeinschaftsleben reichste Gelegenheit. Alle nur möglichen Veranstaltungen mufs der Erzieher treffen und benutzen, um ungezwungen die Willensrichtung seiner Zöglinge zu erforschen, damit er dann aufbauend oder zerstörend in ihre Entwickelung eingreifen und durch gewohnheitsmäfsiges äufseres und inneres Thun sie verstärken kann. — Auf dem Grunde dieser mannigfaltigen, durch Gewohnheit und Stetigkeit gefestigten Willensakte bauen sich nun allmählich nach den Gesetzen der Reproduktion, Apperzeption und Abstraktion die allgemeinen Wollungen, die sittlichen Grund-

sätze auf, und diese sind das Knochengerüste des subjektiven Charakters, wie *Kant* sich ausdrückt. Hier gilt es nun, dafs der Erzieher diese im Herzen des Zöglings sich vollziehenden Bildungen mit wachsamen Augen beobachtet, und dafs er bei der sittlichen Gestaltung derselben dem Zögling mit Rat und That, mit Lob und Tadel, in Liebe und Autorität zur Seite geht. Sorgt er nun noch dafür, dafs dem Zöglinge diese obersten praktischen Grundsätze nicht nur als Ergebnisse der Reflexion, sondern als Produkte der Lebenserfahrung entgegentreten, dafs sie von religiösem Geiste gehoben und getragen werden, und dafs seine Persönlichkeit als ein lebendiges Musterbild für alle edlen Gesinnungen und Tugenden wirkt, so wird er die Grundsätze seines Zöglings zu einer realen sittlichen Macht voller Wärme und Stärke gestalten; er wird einen Menschen heranbilden, welcher auch in dem verschlungensten Getriebe des Weltlebens stets das wahre Ziel der sittlich-religiösen Vervollkommnung auf dem rechten Wege zu erreichen, eifrigst bemüht sein wird.

Die Zucht setzt bei allen ihren Mafsnahmen die sittliche Einsicht des Zöglings voraus. Dieselbe ist nun in dem ersten Stadium der Kindheit noch nicht entwickelt, und das Kind ist darum unfähig, seine aus der noch rohen Naturkraft hervorbrechenden Regungen und Handlungen zu zügeln und zu unterdrücken. Aber das Kind mufs auch in dieser Periode zu allem Rechten und Guten angehalten werden; alle Störungen müssen beseitigt, Ruhe, Ordnung und Wohlverhalten als notwendige Vorbedingungen des Unterrichts und der Zucht müssen geschaffen werden. Das zu erreichen, ist die Aufgabe der Regierung. Der Erzieher wird dieselbe dadurch lösen, dafs er zunächst nach den Ursachen der Störungen forscht. Dieselben sind aber psychische Zustände, Vorstellungen und Gefühle, Begehrungen und Handlungen. Sie können dadurch erregt werden, dafs berechtigte Naturbedürfnisse entweder gar nicht oder ungenügend befriedigt werden. Hieraus ergiebt sich für den Erzieher, dafs er alles, was Gesundheit und

körperliches Wohlbefinden fordern, beachten mufs. Die störenden Begehrungen können aber auch in Vorstellungen wurzeln, die dem Unterrichte fremd sind und das Kind von demselben ablenken. Diese Vorstellungen müssen durch passende Beschäftigung entweder gehemmt oder in ein richtiges Verhältnis zum Gedankenkreise gesetzt werden. Ein recht gearteter Unterricht voll Leben und Interesse ist in diesem Falle die beste Regierungsmafsregel. — Sind diese Mittel wirkungslos, dann müssen die Begehrungen durch einen Druck auf den Willen des Kindes in Schranken gehalten werden. Aufsicht, Gesetze, Strafen sind hier die Mafsregeln. Die letzteren, besonders die körperliche Züchtigung, durchbrechen auf nachdrückliche und empfindliche Weise den störenden Gedankenablauf des Zöglings und bewirken die Einkehr desselben in sich selbst und die Unterdrückung seiner Begierden. Die Strafe ist wegen ihrer physischen und psychischen Wirkung nur in vorsichtiger und mafsvoller Weise anzuwenden und der körperlichen und geistigen Eigenart des Zöglings anzupassen. — Die Hauptmafsregel der Regierung ist aber frühe und konsequente Gewöhnung zu allem Rechten und Edlen, wodurch gute Gewohnheiten im Zöglinge begründet werden, die infolge ihrer Stärke auch eine feste Stütze für die Charakterbildung sind. Psychologisch betrachtet ist die Gewohnheit nichts anderes als eine durch häufige Übung und Wiederholung gefestigte Reihe klarer, ungehemmter Vorstellungen, welche mit den durch sie bedingten körperlichen Bewegungen auf das engste associiert sind. — So steht auch die Regierung ganz auf psychologischem Grunde, ihre Mafsregeln sind Anwendungen psychologischer Sätze.

Wir haben bei der Betrachtung der drei Haupterziehungsmittel, des Unterrichts, der Zucht und der Regierung, vor allem die allgemeinen Züge des menschlichen Geistes berücksichtigt. Aber wie in der Natur überhaupt das individualistische Prinzip durchdringend und allbeherrschend ausgeprägt ist, so kommt auch der geistige

Gattungscharakter des Menschen in den einzelnen Individuen in verschiedener Form zur Erscheinung, so dafs jeder Mensch ein charakteristischer, in dieser Weise nicht noch einmal vorhandener Ausdruck des Gattungstypus ist. Die Psychologie bezeichnet diese Besonderheit und Eigentümlichkeit in der geistigen Beschaffenheit der einzelnen Menschen mit dem Ausdrucke: Individualität. Das berühmte Wort des *Descartes: »cogito, ergo sum«*, gilt in modifizierter Form auch vom Standpunkte der Individualität: *sum, ergo cogito.* Ich bin, in einer nur mir gegebenen, von jeder anderen sich unterscheidenden Form, in meiner Individualität, und dieser gemäfs erscheint mein Geistesleben. — Die individuellen Verschiedenheiten zeigen sich bei den einzelnen Menschen auf verschiedenen psychischen Gebieten: in der Lebhaftigkeit, Stärke und Deutlichkeit der Empfindungen und Vorstellungen, in der Besonderheit des Wertes der verschiedenen Sinnesqualitäten für die individuelle Geistesentwickelung (Gesichts-, Gehörs-, Bewegungstypus), in den Leistungen des Gedächtnisses, der Phantasie, des Verstandes, in der Erregbarkeit und Nachhaltigkeit des Gefühls, in der Verschiedenheit der Begehrungen, der Wollungen, der Willensstärke, der Triebe, Neigungen, Temperamente. Ja auch manche Äufserlichkeiten: Gang, Haltung, Rede, Schrift etc. sind für das Wesen der Individuen charakteristisch und lassen oftmals eine Deutung als Erscheinungsformen des Inneren zu.

Die Psychologie sagt uns, dafs die Individualität das Resultat der angeborenen und erworbenen Anlage ist, dafs sie darum den festesten Kern der Persönlichkeit bildet, und dafs es darum Pflicht des Erziehers ist, die Zöglinge nicht als Abstrakta zu behandeln, sondern ihre individuellen Eigentümlichkeiten und deren Bedingungen sorgfältig zu erforschen und im Interesse der Erziehung zu behandeln. — »Wer ein in a gesetztes Tonstück in b übertrüge, nähme dem Stücke viel, aber doch nicht soviel als ein Erzieher, der alle verschieden gesetzten Kindernaturen in dieselbe Tonart übersetzte.« (*Jean Paul,* Levana.)

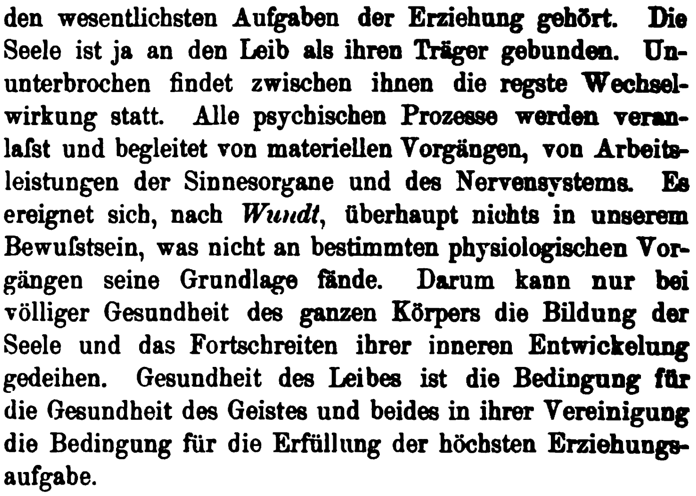


Die Psychologie giebt uns weiter Aufklärung über die Modifikationen des Geisteslebens, welche in der Verschiedenheit der beiden Geschlechter begründet sind. Sie lehrt uns, dafs das Hauptmerkmal des weiblichen Seelenlebens die Receptivität, die schnelle Empfänglichkeit und Auffassungsfähigkeit für sinnliche und geistige Eindrücke, die rege Lebendigkeit des Vorstellungsverlaufes ist gegenüber der stärkeren Spontaneität des männlichen Geschlechts. Hierdurch ist bedingt das Überwiegen des Empfindungs- und Gemütslebens über die Thätigkeit des Verstandes, die Richtung des Geistes auf das Konkrete, Individuelle und Persönliche bei einer gewissen Scheu gegen alles Abstrakte, eine Vorliebe für alles Wohlgefällige und Schöne auf sinnlichem, für alles Ideale auf geistigem und sittlichem Gebiete.

Sind das in Wahrheit die Hauptzüge des weiblichen Seelenlebens, so kann der Erzieher von Mädchen in ihnen die rechten Weisungen für seine Arbeit finden.

Der Begriff der Individualität umfafst in seinen letzten Konsequenzen nicht nur die normalen, sondern auch die anomalen Erscheinungen des Seelenlebens, die »psychopathischen Minderwertigkeiten«. Selten wird es ja eine Kindesnatur geben, welche in jeder Beziehung geistig normal ist. Diese abnormen, in der Mitte zwischen Geistesgesundheit und Geisteskrankheit stehenden Seelenzustände sind besonders zu beachten. Hierüber sagt der Psychiater *Koch:* »Erzieher und Lehrer könnten in manche Familie Segen hineintragen, so manches Leid lindern, namentlich aber so manches Übel verhüten, wenn sie mit den psychopathischen Minderwertigkeiten vertraut wären. Sie würden manchen Kindes scheinbare Unart und Faulheit oder auch blofse Müfsigkeit und Sonderbarkeit oder auch glänzende Begabung und vielversprechende Genialität anders als nach der hergebrachten Schablone beurteilen und anfassen.«

Die Psychologie lehrt uns auch, dafs neben der Ausbildung des Geisteslebens auch die Pflege des Leibes und die stete Berücksichtigung der Gesundheit desselben zu



den wesentlichsten Aufgaben der Erziehung gehört. Die Seele ist ja an den Leib als ihren Träger gebunden. Ununterbrochen findet zwischen ihnen die regste Wechselwirkung statt. Alle psychischen Prozesse werden veranlafst und begleitet von materiellen Vorgängen, von Arbeitsleistungen der Sinnesorgane und des Nervensystems. Es ereignet sich, nach *Wundt*, überhaupt nichts in unserem Bewufstsein, was nicht an bestimmten physiologischen Vorgängen seine Grundlage fände. Darum kann nur bei völliger Gesundheit des ganzen Körpers die Bildung der Seele und das Fortschreiten ihrer inneren Entwickelung gedeihen. Gesundheit des Leibes ist die Bedingung für die Gesundheit des Geistes und beides in ihrer Vereinigung die Bedingung für die Erfüllung der höchsten Erziehungsaufgabe.

Wir sind am Ende und hoffen nachgewiesen zu haben, dafs die Pädagogik von ethischen und psychologischen Prinzipien durchaus bedingt ist; sie ist angewandte Ethik im Hinblicke auf ihr höchstes Ziel und angewandte Psychologie in Ansehung ihrer Mittel. Daraus folgt aber, dafs die Pädagogik niemals auf den Boden blofser Empirie und Praxis gestellt werden darf. Nur wenn sie auf den sicheren Fundamenten einer wahren Theorie ruht und von wissenschaftlich-praktischem Geiste getragen wird, kann sie gedeihen.

Möge diese Erkenntnis immer tiefer in das Bewufstsein jedes einzelnen Erziehers eindringen; möge er die Aufgabe der Pädagogik in diesem Sinne immer sicherer und inniger ergreifen und sie durch wahre Kunst handelnd zu erfüllen suchen! Er wird dann an seinem Teile dazu beitragen, dafs das grofse Geheimnis von der Vervollkommnung der menschlichen Natur, welches hinter der Erziehung steckt, immer klarer enthüllt und die Erziehung in eine Form gebracht werden kann, welche der Menschheit angemessen ist. *(Kant.)*

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

NDEXED

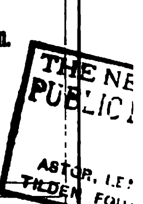
Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

110. Heft.



Friedrich Eduard Beneke.

(1798 — 17. Februar — 1898.)

Ein Wort zur Erinnerung und Verständigung.

Von

Julius Honke.



Langensalza,

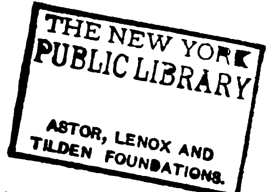
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1898.

Preis 30 Pf.





Friedrich Eduard Beneke.

(1798 — 17. Februar — 1898.)

Ein Wort zur Erinnerung und Verständigung.

Von

Julius Honke.

Pädagogisches Magazin, Heft 110.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1898.

Friedrich Eduard Beneke

[illegible]

[illegible]

[illegible]



Es war im Frühjahre 1822, als sich an der Berliner Universität der seltene Vorfall ereignete, dafs einem jungen Privatdozenten durch den Minister *Altenstein* die Berechtigung zur Abhaltung von Vorlesungen entzogen wurde. In den nahestehenden Kreisen erörterte man lebhaft, durch welche Ursache eine so harte und ungewöhnliche Mafsregelung veranlafst worden sei. Handelte es sich um eine demagogische Verschwörung? Das konnte nicht sein; man wufste zu genau, dafs der abgesetzte Privatdozent *Friedrich Eduard Beneke* sich seit ungefähr zwei Jahren mit lebhafter Begeisterung seinen philosophischen Vorlesungen gewidmet, alle seine Zeit und Kraft darauf verwandt, aber sich um die Politik überhaupt nicht gekümmert hatte.

Ein anderer Grund war es, der seine Amtsentsetzung bewirkt hatte. Der junge Philosoph, erst 24 Jahre alt, war ein selbständiger Kopf, der sich weder von der glänzenden Dialektik, noch von der überschwenglichen Spekulation und erst recht nicht von dem christlichen Firnis der *Hegel*schen Philosophie blenden liefs, sondern seine eigenen Wege ging, zuweilen aber auch wie *Herbart*, *Ulrici*, *Chalybäus*, *Trendelenburg* u. a. energisch gegen das *Hegel*sche Spielen mit leeren Begriffen zu Felde zog. Um *Beneke* sammelte sich sogar eine gröfsere Schar von Hörern, während sein mit ihm eingetretener Kollege *Schopenhauer* damals noch kein Publikum fand.

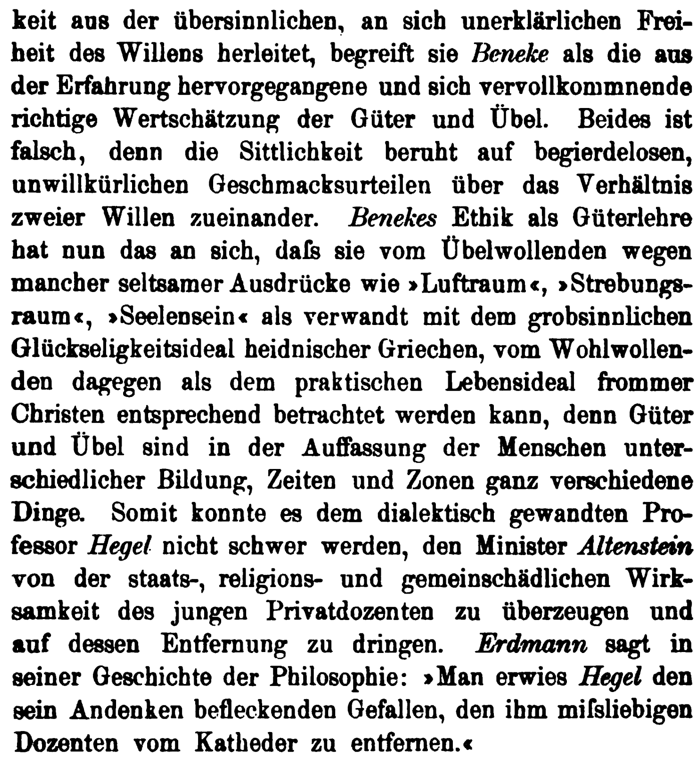
Nun war aber *Hegel* der angesehenste Professor der Philosophie an der Berliner Universität; wegen seiner

konservativen Gesinnung ward er vom Ministerium bevorzugt, und wegen seiner philosophischen Umdeutung der christlichen Religionsbegriffe ward er von den Gebildeten gefeiert, denn sowohl die Orthodoxen als die Liberalen betrachteten seine Lehre als eine Bestätigung ihrer Anschauungen. Welche Gründe bei der Berufung *Hegels* mafsgebend waren, darüber hat Dr. *G. Eilers*, Kgl. preufs. Geh. Regierungsrat und Referent über das Unterrichtswesen im Ministerium *Eichhorn*, später Aufklärung gegeben. Er schreibt:[1] »*Altenstein* traf seine Mafsregeln in der Verwaltung der geistlichen und wissenschaftlichen Angelegenheiten seines Ministeriums nach der Schablone seiner eigenen und zwar, wie es sich später zeigte, wohlbegründeten Anschauung der höheren Sphäre des geistigen Lebens im deutschen Volke. Von der Überzeugung ausgehend, dafs das Spezifische des christlichen Glaubens in der wissenschaftlich gebildeten und denkenden Welt seinen Halt verloren und nur noch in dem zum Denken unfähigen Pöbel wurzele, suchte er einen Philosophen, welcher der denkenden Welt unter der Form des Christlichen eine philosophische Religion bieten könnte, die durch den Schein des Christlichen zugleich dem Volke unanstöfsig sei. Einen solchen fand er in *Hegel.* Die Welt weifs, mit welcher Kraft logischer Verblendungskunst, verbunden mit allertiefster Heuchelei das Werk vollbracht wurde.« Von einem Manne, der Zugang zu den Aktenstücken über diese Angelegenheit hatte, sind das schwerwiegende Äufserungen. Sie machen es begreiflich, dafs *Hegel* mit Neid und Ärger den jungen Philosophen und Kollegen beobachtete, der sich ihm in den Weg stellte.

Nun hatte *Benecke* gerade eine Schrift herausgegeben: Grundlegung zur Physik der Sitten. Sie sollte ein Gegenstück sein zu der Schrift *Kants:* Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Während aber *Kant* die Sittlich-

---

[1]) *Eilers*, Meine Wanderung durchs Leben, 1858. IV. T. S. 78 und 114.



keit aus der übersinnlichen, an sich unerklärlichen Freiheit des Willens herleitet, begreift sie *Beneke* als die aus der Erfahrung hervorgegangene und sich vervollkommnende richtige Wertschätzung der Güter und Übel. Beides ist falsch, denn die Sittlichkeit beruht auf begierdelosen, unwillkürlichen Geschmacksurteilen über das Verhältnis zweier Willen zueinander. *Benekes* Ethik als Güterlehre hat nun das an sich, daſs sie vom Übelwollenden wegen mancher seltsamer Ausdrücke wie »Luftraum«, »Strebungsraum«, »Seelensein« als verwandt mit dem grobsinnlichen Glückseligkeitsideal heidnischer Griechen, vom Wohlwollenden dagegen als dem praktischen Lebensideal frommer Christen entsprechend betrachtet werden kann, denn Güter und Übel sind in der Auffassung der Menschen unterschiedlicher Bildung, Zeiten und Zonen ganz verschiedene Dinge. Somit konnte es dem dialektisch gewandten Professor *Hegel* nicht schwer werden, den Minister *Altenstein* von der staats-, religions- und gemeinschädlichen Wirksamkeit des jungen Privatdozenten zu überzeugen und auf dessen Entfernung zu dringen. *Erdmann* sagt in seiner Geschichte der Philosophie: »Man erwies *Hegel* den sein Andenken befleckenden Gefallen, den ihm miſsliebigen Dozenten vom Katheder zu entfernen.«

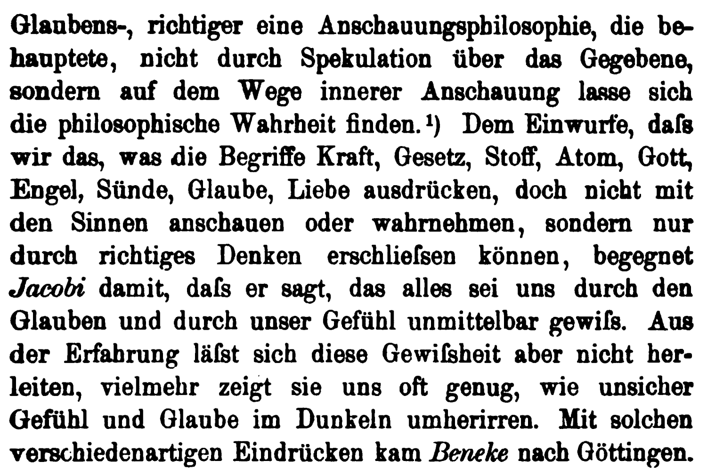
Zwar suchte *Beneke* seine Anschauungen in einer besonderen Schrift zu rechtfertigen; aber er hatte damit nur den Erfolg, daſs der preuſsische Minister »in verschärfender Interpretation illiberaler Bundestagsbeschlüsse«, wie *Ueberweg* in seiner Geschichte der Philosophie meint, seine schon beschlossene Anstellung für ein Ordinat der Philosophie in Jena hintertrieb. Es sei zwar gegen seinen Lebenswandel und seine politische Gesinnung nichts einzuwenden, hieſs es in dem Zeugnis, welches ihm von demselben Ministerium ausgestellt wurde, das ihm den Zugang zur akademischen Laufbahn eröffnet hatte, aber es könne ihm nicht die Reife der Einsicht zugetraut werden, die den Lehrer der Philosophie auszeichnen solle, und es müsse eine Einseitigkeit der Betrachtung an ihm

getadelt werden, die auf unerfahrene Jünglinge sehr leicht nachteilig wirken könne. Was sollte *Beneke* mit einer solchen amtlichen Bescheinigung seiner Unfähigkeit anfangen? In Dunkel gehüllt lag die Zukunft vor ihm, denn die deutschen Universitäten schienen ihm jetzt verschlossen zu sein.

Fast zwei Jahre gingen in vergeblichen Versuchen nach einer Anstellung hin, da fand sich unerwartet ein Asyl für den Vertriebenen. Die hannoversche Regierung berief ihn an die Universität Göttingen, wo er von 1824 bis 1827 als Lehrer und Schriftsteller eine fruchtbare Wirksamkeit entfaltete.

Beneke, geboren am 17. Februar 1798 in Berlin, hatte nach Beendigung seiner Gymnasialbildung den Feldzug von 1815 mitgemacht und dann in Halle und Berlin hauptsächlich Theologie und Philosophie studiert. *Schleiermacher* gewann besonderen Einflufs auf ihn; diesem Theologen widmete *Beneke* seine ersten Schriften. Dann studierte er eingehend die englische Moralphilosophie, von der aber *Heinrich von Treitschke* mit Recht sagt:[1] »Wir finden dort eine nahezu jüdische Starrheit des Festhaltens an der dogmatischen Überlieferung und daneben eine volkstümliche, längst in der kühnen praktischen Eigensucht der Nation grofsartig verkörperte Sittenlehre, die zwar seit *Bacon* und *Locke* bis zu den schottischen Philosophen ihren wissenschaftlichen Ausdruck mannigfach geändert, aber im Grunde jederzeit alle moralischen Dinge an dem Mafstabe des Nutzens gemessen hat.« Leider zeigt sich *Beneke* in seiner Ethik ganz diesem Einflusse hingegeben. Zwar hat er sich damals — es war das noch in seiner Berliner Zeit — auch mit *Kants* Philosophie beschäftigt, aber aus seiner besonderen Hinneigung zu *Heinr. Fr. Jacobi* dürfen wir schliefsen, dafs er dem philosophischen Kritizismus keinen rechten Geschmack abzugewinnen vermochte. *Jacobi* vertrat eine Gefühls- oder

[1]) *Treitschke*, Historisch-politische Aufsätze, I. Teil, S. 307.



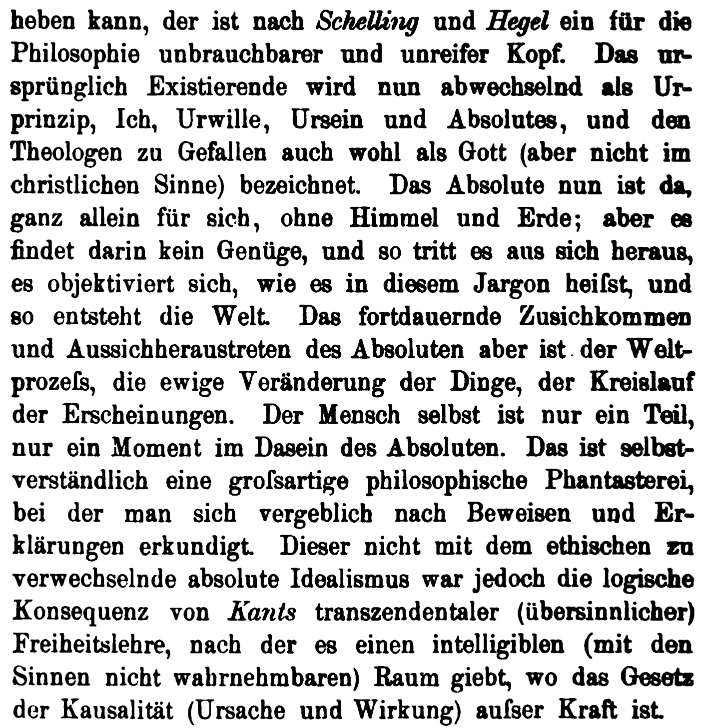
Glaubens-, richtiger eine Anschauungsphilosophie, die behauptete, nicht durch Spekulation über das Gegebene, sondern auf dem Wege innerer Anschauung lasse sich die philosophische Wahrheit finden.[1]) Dem Einwurfe, dafs wir das, was die Begriffe Kraft, Gesetz, Stoff, Atom, Gott, Engel, Sünde, Glaube, Liebe ausdrücken, doch nicht mit den Sinnen anschauen oder wahrnehmen, sondern nur durch richtiges Denken erschliefsen können, begegnet *Jacobi* damit, dafs er sagt, das alles sei uns durch den Glauben und durch unser Gefühl unmittelbar gewifs. Aus der Erfahrung läfst sich diese Gewifsheit aber nicht herleiten, vielmehr zeigt sie uns oft genug, wie unsicher Gefühl und Glaube im Dunkeln umherirren. Mit solchen verschiedenartigen Eindrücken kam *Beneke* nach Göttingen.

Hier wurde er zuerst auf *Herbart* aufmerksam, der damals Professor der Philosophie in Königsberg war, und zwar war es das gerade in zweiter Auflage erscheinende »Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie«, was ihn fesselte. Von nun an widmete er *Herbarts* Schriften ein sehr lebhaftes Interesse; viele derselben hat er rezensiert. Er fand in *Herbart*, wie *Ueberweg*, ein Verehrer *Benekes*, erzählt,[2]) »den scharfsinnigsten und (nach *Jacobis* Tode) tiefsten unter den damals lebenden deutschen Philosophen.« In ihm erkannte er einen gleichgesinnten und tüchtigen Mitstreiter gegen den von *Fichte*, *Hegel* und *Schelling* ausgegangenen absoluten Idealismus.

Mit diesem Namen bezeichnet man das philosophische Denken, das unter absichtlicher Nichtberücksichtigung aller Erfahrung von einem Gott weifs wie gefundenen Begriffe ausgeht, der nicht nur im Denken, sondern auch als in der Wirklichkeit ursprünglich existierend bezeichnet wird, wofür ein Beweis natürlich nicht möglich ist. Wer nicht vermöge seiner Intuition, also durch höhere, lebendigere Anschauung, sich in seinen Gedanken so hoch er-

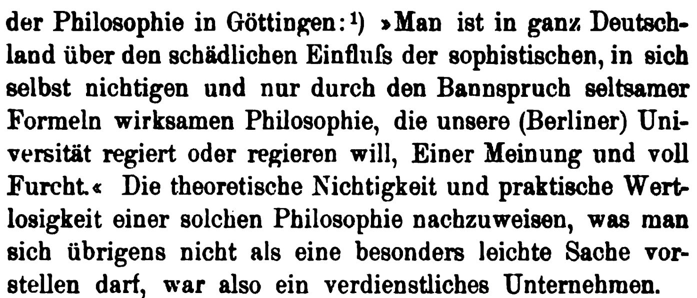
---

[1]) *Thilo*, Geschichte der Philosophie, 2. Bd., S. 250.
[2]) *Ueberweg*, Geschichte der Philosophie, III. Teil, 2. Bd., S. 117.



heben kann, der ist nach *Schelling* und *Hegel* ein für die Philosophie unbrauchbarer und unreifer Kopf. Das ursprünglich Existierende wird nun abwechselnd als Urprinzip, Ich, Urwille, Ursein und Absolutes, und den Theologen zu Gefallen auch wohl als Gott (aber nicht im christlichen Sinne) bezeichnet. Das Absolute nun ist da, ganz allein für sich, ohne Himmel und Erde; aber es findet darin kein Genüge, und so tritt es aus sich heraus, es objektiviert sich, wie es in diesem Jargon heifst, und so entsteht die Welt. Das fortdauernde Zusichkommen und Aussichheraustreten des Absoluten aber ist der Weltprozefs, die ewige Veränderung der Dinge, der Kreislauf der Erscheinungen. Der Mensch selbst ist nur ein Teil, nur ein Moment im Dasein des Absoluten. Das ist selbstverständlich eine grofsartige philosophische Phantasterei, bei der man sich vergeblich nach Beweisen und Erklärungen erkundigt. Dieser nicht mit dem ethischen zu verwechselnde absolute Idealismus war jedoch die logische Konsequenz von *Kants* transzendentaler (übersinnlicher) Freiheitslehre, nach der es einen intelligiblen (mit den Sinnen nicht wahrnehmbaren) Raum giebt, wo das Gesetz der Kausalität (Ursache und Wirkung) aufser Kraft ist.

Uns will es zuweilen sehr sonderbar bedünken, dafs man sich in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts für solche beweislosen Behauptungen, um einen milden Ausdruck zu gebrauchen, so lebhaft begeistern und von ihnen das Heil der Welt erwarten konnte; begreiflich wird das erst, wenn man sich daran erinnert, dafs die Naturwissenschaften, die an ein folgerichtiges Denken gewöhnen, damals nur von kleineren Kreisen gepflegt wurden und den meisten Gebildeten fremd waren. Wie sehr aber eine solche Philosophie die Köpfe verdrehen, den Hochmut wecken und allen denkenden Menschen ein Greuel sein mufste, hat uns schon *Eilers* vorhin bezeugt, und es liegt das ja auch auf der Hand. Der Historiker *Leopold Ranke*, Professor an der Berliner Universität, schrieb z. B. im Oktober 1827 seinem Freunde *Heinrich Ritter*, Professor

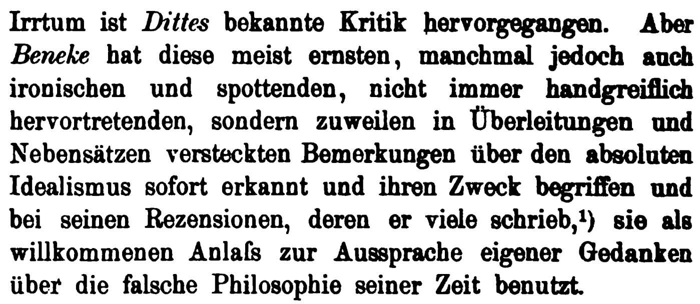


der Philosophie in Göttingen:[1] »Man ist in ganz Deutschland über den schädlichen Einflufs der sophistischen, in sich selbst nichtigen und nur durch den Bannspruch seltsamer Formeln wirksamen Philosophie, die unsere (Berliner) Universität regiert oder regieren will, Einer Meinung und voll Furcht.« Die theoretische Nichtigkeit und praktische Wertlosigkeit einer solchen Philosophie nachzuweisen, was man sich übrigens nicht als eine besonders leichte Sache vorstellen darf, war also ein verdienstliches Unternehmen.

Für *Beneke*, der durch *Jacobi* auf die Bedeutung der Erfahrung und von den englischen Philosophen auf den Wert der Induktion, der naturwissenschaftlichen Forschungsmethode, aufmerksam gemacht worden war, mufste gerade *Herbarts* Weise der Polemik gegen die herrschende Philosophie doppelt interessant sein, weil dieser dem absoluten Idealismus nicht nur mit seiner eigenen metaphysischen Spekulation, sondern mit praktischen Beispielen aus Physik und Chemie begegnete. Thatsächlich rühmt *Beneke* dann auch wiederholt den »besonderen Scharfsinn«, den *Herbart* in seinen Distinktionen und Demonstrationen (Unterscheidungen und Beweisen) entfaltet habe.[2] Wenn heute viele Schriften *Herbarts* dem Anfänger im philosophischen Studium sehr schwierig vorkommen, so liegt das nicht so sehr in der Sache an sich, sondern zumeist an dem polemischen Beiwerk gegen die zeitgenössischen Philosophen. Er begnügte sich nicht mit der positiven Darlegung dessen, was er für richtig hielt, sondern verwies auch auf die naheliegenden Anschauungen, die nach seiner Meinung falsch waren. Daher rühren z. B. die Negationen, die er mit der positiven Bestimmung des Begriffs der Seele verbindet. Wer nun die philosophiegeschichtlichen Umstände nicht näher kennt, der kann wohl auf den Irrtum kommen, *Herbart* wolle das Wesen der Seele bestimmen, dadurch dafs er sagt, was die Seele nicht ist. Aus einem solchen

[1]) *Ranke*, Zur eigenen Lebensgeschichte, S. 174.

[2]) *Beneke*, Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft, S. 8, 29 u. a. O.

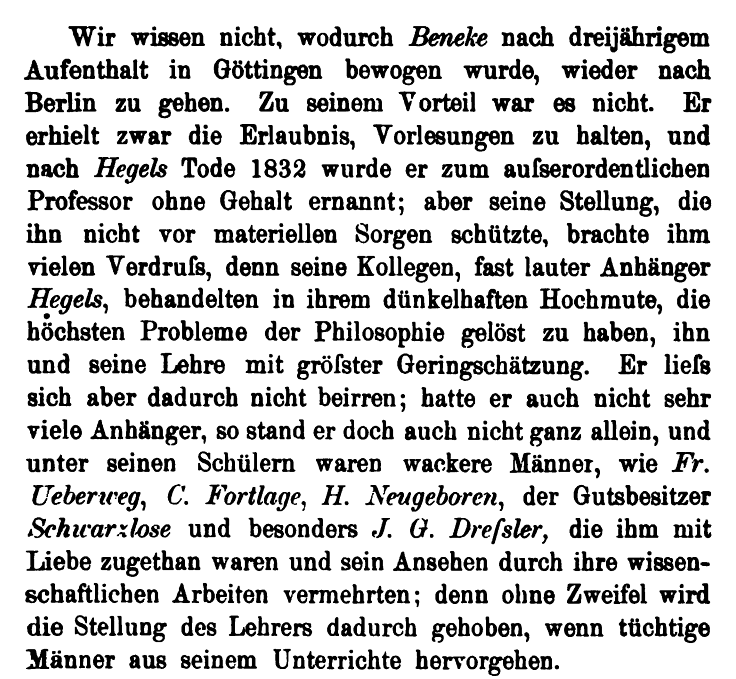


Irrtum ist *Dittes* bekannte Kritik hervorgegangen. Aber *Beneke* hat diese meist ernsten, manchmal jedoch auch ironischen und spottenden, nicht immer handgreiflich hervortretenden, sondern zuweilen in Überleitungen und Nebensätzen versteckten Bemerkungen über den absoluten Idealismus sofort erkannt und ihren Zweck begriffen und bei seinen Rezensionen, deren er viele schrieb,[1]) sie als willkommenen Anlafs zur Aussprache eigener Gedanken über die falsche Philosophie seiner Zeit benutzt.

Erwägt man ferner, dafs *Beneke* ja an sich selbst erfahren hatte, wie es einem ums Herz ist, wenn man gegen einen Mächtigeren nur deshalb zurückstehen mufs oder von ihm gar unterdrückt wird, nur weil dieser mehr Macht und Einflufs, nicht aber mehr Kunst und Verstand besitzt, so mufste er es auch mit lebhaftem Unwillen empfinden, dafs die Philosophie des von ihm so hoch geschätzten älteren Kollegen thatsächlich gegen die zeitgenössische Richtung der Philosophie nicht aufkommen konnte.

Wenn man bei der Betrachtung dieses eigenartigen Verhältnisses zwischen beiden Philosophen nun von vornherein annimmt, der schon in seinen Überzeugungen gefestigte *Herbart* habe den noch im Wachsen und Werden begriffenen und jüngeren *Beneke* gewifs sehr beeinflufst, und wenn sich aus der Vergleichung ihrer Lehren ein solcher Einflufs wirklich nachweisen läfst, so liegt darin weder etwas Beschämendes, noch etwas Ehrverletzendes für *Beneke*. Thatsächlich ist nun, wenn man die Schriften, besonders die Psychologie beider Männer vergleicht, eine grofse Verwandtschaft bemerklich und zwar sowohl bezüglich des theoretischen Inhalts als auch in der praktischen Richtung. Wenn *Beneke* auch nicht in allen Punkten *Herbart* zustimmte, in der Art der Untersuchung folgte er ihm doch.

[1]) Solche finden sich in *Brzoskas* »Centralbibliothek« und in den Wiener »Jahrbüchern der Litteratur«, Band 18, 27, 28 und 37. In letzteren besprach er besonders *Herbarts* psychologische Schriften.



Wir wissen nicht, wodurch *Beneke* nach dreijährigem Aufenthalt in Göttingen bewogen wurde, wieder nach Berlin zu gehen. Zu seinem Vorteil war es nicht. Er erhielt zwar die Erlaubnis, Vorlesungen zu halten, und nach *Hegels* Tode 1832 wurde er zum aufserordentlichen Professor ohne Gehalt ernannt; aber seine Stellung, die ihn nicht vor materiellen Sorgen schützte, brachte ihm vielen Verdrufs, denn seine Kollegen, fast lauter Anhänger *Hegels*, behandelten in ihrem dünkelhaften Hochmute, die höchsten Probleme der Philosophie gelöst zu haben, ihn und seine Lehre mit gröfster Geringschätzung. Er liefs sich aber dadurch nicht beirren; hatte er auch nicht sehr viele Anhänger, so stand er doch auch nicht ganz allein, und unter seinen Schülern waren wackere Männer, wie *Fr. Ueberweg*, *C. Fortlage*, *H. Neugeboren*, der Gutsbesitzer *Schwarzlose* und besonders *J. G. Drefsler*, die ihm mit Liebe zugethan waren und sein Ansehen durch ihre wissenschaftlichen Arbeiten vermehrten; denn ohne Zweifel wird die Stellung des Lehrers dadurch gehoben, wenn tüchtige Männer aus seinem Unterrichte hervorgehen.

In der Zeit seines zweiten Aufenthalts in Berlin entstanden nun aus seiner akademischen Thätigkeit alle die Werke, die *Beneke* einen dauernden Platz in der Geschichte der deutschen Philosophie sichern. Es würde uns aber zu weit führen, wollten wir jetzt in einem scharfen Umrifs hier seine Lehren in ihrer Gesamtheit ausbreiten. Auch liegt seine Bedeutung mehr auf philosophiegeschichtlichem Gebiet als auf dem Boden der wissenschaftlichen Forschung und praktischen Thätigkeit in der Gegenwart. Ein blofs referierender Abrifs seiner Philosophie und Pädagogik hat in manchen Teilen für den Lehrer nur einen antiquarischen Wert; in solchen Kenntnissen liegt keine wirksame Kraft für das eigene Denken und Thun. Anders ist es aber, wenn man mit einer sachgemäfsen Darstellung auch eine vorurteilslose Kritik den *Beneke*schen Philosophie verbindet, um Wahres und Falsches zu scheiden und um — was jedoch nicht immer

möglich ist — die genetische Entstehung falscher Gedankenreihen nachzuweisen. Seine Untersuchungen, rein dogmatisch vorgetragen, werden heute manchem unverständlich sein; aber eine historisch-kritische Betrachtung derselben mit Beziehung auf die neueren Forschungsergebnisse giebt auch dem Veralteten unter dem Wertvollen wieder Frische und Leben. Wenn nach einem Worte *Dörpfelds*[1]) »die Entwickelungsgeschichte einer Wissenschaft zu dem interessantesten gehört, was es in der Geschichte giebt, gleichviel ob man auf die Anstrengungen der Denker blickt oder auf die Hindernisse oder auf die Fehlgriffe oder auf die glücklichen Entdeckungen,« so gilt das auch von den Forschungen und Leistungen des einzelnen Denkers. In vorzüglicher Weise weist *Dörpfeld* das nach an dem von *David Hume* aufgestellten falschen Associationsgesetze der Ursache und Wirkung. Er sagt dann: »Wenn einem denkenden Kopfe solchen Ranges ein Irrtum begegnet, dann haben wir übrigen, die ihr Wissen sich meistens erst von anderen zeigen lassen müssen, alle Ursache, um unsere Augen an diesem Punkte erst recht weit aufzuthun. Sagen wir es nur dürre heraus: die Denkfehler gescheiter Leute haben in der Regel mehr wissenschaftlichen[2]) Wert als die Denkrichtigkeit in denselben Punkten bei solchen, denen die Wahrheit nur als ein Erbstück zugefallen ist; denn hinter jenen Fehlern steckt gewöhnlich irgend eine richtige Beobachtung, welche die Wahrheitserben trotz ihres richtigeren Wissens auch hernach noch nicht einmal entdecken.« Diese ausgezeichnete Bemerkung und zutreffende Wahrheit möchten wir auch für *Benekes* philosophische Irrungen in Anspruch nehmen. Wichtiger als die Erkenntnis, dafs *Beneke* zuweilen geirrt hat, ist für uns die Einsicht in die Quelle seines Irrtums.

---

[1]) *Dörpfeld.* Denken und Gedächtnis, S. 175.

[2]) *Dörpfeld* will sagen: einen die wissenschaftliche Forschung wieder lebhaft in Bewegung setzenden Wert.

Als *Benekes* Hauptwerk betrachten wir, — ohne damit seine »Erziehungs- und Unterrichtslehre« als weniger wertvoll bezeichnen zu wollen, — sein »Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft«, welches in vierter Auflage vorliegt. Diese Auflage ist von *Benekes* Schüler und Freund, dem verstorbenen Seminardirektor *J. G. Drefsler*, bearbeitet worden. *Drefsler* nennt diese Schrift in seiner Vorrede »den Grundstock zu allen sonstigen Werken *Benekes*.« »Wie sie ein Meisterstück klarer und kerniger Darstellung ist, wie sie die Prinzipien der neuen Seelenkunde am präzisesten vorführt, so kann sie auch als das eigentliche grundlegende Werk für letztere bezeichnet werden, obgleich sie der Zeit nach später als andere seiner Schriften verfafst ist. In ihr liegt eine ganze naturwissenschaftlich-philosophische Richtung von grofsartigem, musterhaftem Typus vor, und sie verdient darum schon aus historischen Gründen das möglichst unveränderte Denkmal eines scharfsinnigen Geistes zu bleiben.« Am Schlusse ist ein Anhang beigefügt (S. 285—312), welcher sämtliche Schriften dieses Denkers der Zeitfolge nach aufführt und jede mit einer längeren oder kürzeren Charakteristik und Inhaltsangabe begleitet.

Weil wir im Rahmen dieses Aufsatzes eine kompendiarische Übersicht über *Benekes* Philosophie für zwecklos halten, da sie wegen der gebotenen Kürze unverständlich bleiben würde, beschränken wir uns darauf, unter Zugrundelegung seines psychologischen Hauptwerkes, dessen sorgfältiges und kritisches Studium sehr zu empfehlen ist, nur eine spezielle Frage zu erörtern, seine Lehre vom Wesen der Seele, auf die der Philosoph selber grofsen Wert legte, hingegen sie nach unserer Ansicht voller Fehler steckt.

Was lehrt er nun über das Wesen der Seele?

Nach *Beneke* ist die Seele ein immaterielles (unkörperliches) Wesen, welches aus unzähligen Urvermögen oder Urkräften besteht, welche die geistigen Erscheinungen bewirken. Wie die vegetabilischen Organismen kann sich

auch die Seele nur durch fortwährende Ausbildung neuer Urvermögen erhalten. Das ist ihr eigentlicher Lebensprozeſs. Diese Vermögen sind aber nicht unter sich getrennt, sondern auf das innigste zu einer Einheit, der Seele verbunden. Anfänglich sind die Vermögen unerfüllt und in diesem Zustande wirken sie nicht. So lange ein Vermögen von einem Reize nicht berührt ist, kann es auch Streben genannt werden. Nimmt aber ein Vermögen den von der Auſsenwelt kommenden sinnlichen Reiz in sich auf, so wird es davon erfüllt und ausgebildet, d. h. es entsteht eine Empfindung. Von der einmal erzeugten Empfindung bleibt eine Spur zurück, deren Stärke oder Schwäche von der Beschaffenheit der Empfindung abhängt. Wird durch wiederholte, gleichartige Reize die Spur tief und dauernd, d. h. wird dieselbe Empfindung oft erzeugt, so wird die Spur zur Angelegtheit. Beide, Spur und Angelegtheit bezeichnen also nur Gradunterschiede in der Wirkungsfähigkeit eines von Reizen erfüllten (angeregten) Vermögens, d. i. ein Vermögen mit einem mehr oder minder groſsen Vorrat von Vorstellungen. Hat das Vermögen nur eine Spur, so kann es nur Empfindungen, Anschauungen, Gefühle und Begehrungen der allereinfachsten Art aus sich erzeugen (reproduzieren) oder solche von auſsen kommende (beobachtete) wahrnehmen (perzipieren). Besitzt das Vermögen aber eine Angelegtheit, so ist es zur Erzeugung und Aufnahme zusammengesetzter und zusammenhängender Gebilde des Vorstellens, Fühlens und Wollens fähig. Durch Unthätigkeit des Vermögens kann seine Spur oder Angelegtheit natürlich wieder abnehmen, aber niemals ganz entschwinden.

Hierzu einige kritische Bemerkungen.

Beneke wollte im Gegensatz zu *Herbart* nur eine auf Erfahrung, nicht auch auf Metaphysik gegründete Psychologie darbieten. Was das heiſst, soll uns ein näherliegendes Beispiel erklären. Wenn der Lehrer in der Physik das Fallen eines Steines und das Steigen eines Luftballons erklären will, dann gebraucht er dazu die Hypothese von

der Schwerkraft. Die Naturwissenschaften gebrauchen zur Erklärung der mancherlei Naturerscheinungen eine ganze Reihe von denknotwendigen Voraussetzungen, d. h. Hypothesen.

Naive Gemüter nehmen solche Begriffe unbefangen hin und reden von Kraft, Stoff, Atom, Element, als wären das die bekanntesten Dinge von der Welt. Zu diesen als bekannt vorausgesetzten Dingen gehört auch die Seele. Wie kommt man zu solchen Begriffen oder Voraussetzungen? In der wirklichen Welt bemerken wir weder eine Kraft, noch ein Atom, noch eine Seele, sondern nur den Wechsel der Erscheinungen. Und genau genommen bemerken wir nicht die Erscheinungen, sondern wir haben nur Vorstellungen von Erscheinungen. Wie kommen wir dazu, unsere Vorstellungen auf die Dinge in der Welt zu beziehen? Manchem erregt eine solche Frage nur ein Lächeln. Glückliche Naivetät, die den Druck noch nicht gefühlt hat, mit welchem die Rätsel der Welt und des eigenen Daseins das Gemüt belasten können.

Aber die Denker aller Zeiten haben ihre beste Kraft daran gesetzt, diese Rätsel oder Probleme zu lösen und haben ihrer viele gelöst. Die Wissenschaft darüber heifst Metaphysik, weil sie sich auf das Übersinnliche oder Nichtsinnlichwahrnehmbare bezieht, auf Begriffe und Voraussetzungen, die in der Wissenschaft und im Leben zwar gang und gäbe, aber dem gewöhnlichen Denken ganz und gar verschlossen sind.

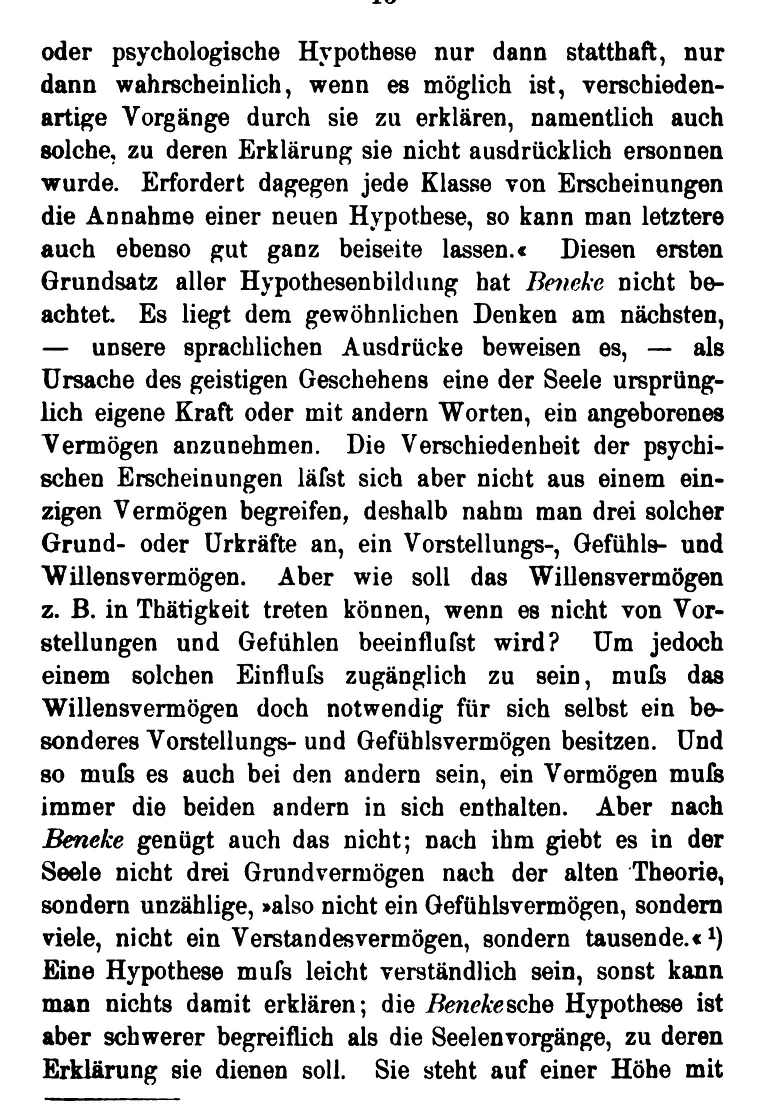
Eine Psychologie, die also nichts weiter als den aus der Erfahrung gewonnenen Stoff darstellen will, kann von dem Wesen der Seele nichts, auch gar nichts aussagen. Sie kann nur die Erscheinungen des geistigen Lebens beschreiben und ordnen, daraus unter- und übergeordnete Begriffe und auf induktivem Wege mancherlei Gesetze ableiten und endlich noch Regeln für die praktische Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse darbieten. Man schätze das nicht gering. In dieser Richtung bewegt sich fast die gesamte Psychologie unserer Zeit. Aber das ganze

Gebäude der reinen Erfahrungsseelenlehre gerät schon ins Wanken durch die Frage, ob denn auch alle Erfahrungen benutzt seien, ob nicht die Zukunft neue Erfahrungen bieten könne, durch welche das gewonnene Resultat wesentlich verändert werden möchte. Demnach wäre eine solche Wissenschaft kaum möglich. Was will ein Psychologe, der nur die Erfahrung gelten läfst, antworten, wenn gefragt wird nach dem Träger des geistigen Lebens? Nämlich wo Erscheinungen sind, da mufs etwas sein, was durch die Erscheinungen sein Dasein bekundet, also irgend ein Ding. Er weifs es nicht, seine Wissenschaft schwebt in der Luft. Wenn nun jemand noch behauptet, die (geistige) Empfindung sei im Grunde genommen nichts anderes als eine (körperliche) Bewegung, und diesen Satz scheinbar durch eine Menge von Beispielen beweist[1]) und deshalb den Stoff der Erfahrungsseelenlehre zum Teil der Physik, zum Teil der Physiologie zuweist, dann fehlen dem Psychologen alle Mittel, sich gegen eine solche Beraubung zu wehren. Wir sehen also: die Psychologie als Erfahrungswissenschaft kann ihren Forschungsergebnissen nicht das Gepräge unzweifelhafter Gewifsheit und Sicherheit verleihen, weil ihre Grundlage, die Erfahrung, für sich allein nicht genügt.

Nun erklärt *Beneke* seine Psychologie für eine Naturwissenschaft und stellt sie also mit Physik, Chemie, Physiologie u. s. w. in eine Reihe. Es mufs ihm also gestattet sein, zur Erklärung der geistigen Erscheinungen ähnliche Hypothesen zu gebrauchen, wie sie von den andern Naturforschern angewendet werden. Seine Hypothese besteht in der Annahme oder Voraussetzung einer Seele mit ursprünglichen Vermögen. Nun ist, wie der Psycholog *Ballauff* sehr zutreffend bemerkt,[2]) »eine jede physikalische

[1]) *O. Flügel*, Die Seelenfrage mit Rücksicht auf die neueren Wandlungen gewisser naturwissenschaftlicher Begriffe. Diese Schrift enthält die eingehendste Darstellung und Kritik der materialistischen Auffassung.

[2]) *Ballauff*, Die Grundlehren der Psychologie, S. 23.



oder psychologische Hypothese nur dann statthaft, nur dann wahrscheinlich, wenn es möglich ist, verschiedenartige Vorgänge durch sie zu erklären, namentlich auch solche, zu deren Erklärung sie nicht ausdrücklich ersonnen wurde. Erfordert dagegen jede Klasse von Erscheinungen die Annahme einer neuen Hypothese, so kann man letztere auch ebenso gut ganz beiseite lassen.« Diesen ersten Grundsatz aller Hypothesenbildung hat *Beneke* nicht beachtet. Es liegt dem gewöhnlichen Denken am nächsten, — unsere sprachlichen Ausdrücke beweisen es, — als Ursache des geistigen Geschehens eine der Seele ursprünglich eigene Kraft oder mit andern Worten, ein angeborenes Vermögen anzunehmen. Die Verschiedenheit der psychischen Erscheinungen läfst sich aber nicht aus einem einzigen Vermögen begreifen, deshalb nahm man drei solcher Grund- oder Urkräfte an, ein Vorstellungs-, Gefühls- und Willensvermögen. Aber wie soll das Willensvermögen z. B. in Thätigkeit treten können, wenn es nicht von Vorstellungen und Gefühlen beeinflufst wird? Um jedoch einem solchen Einflufs zugänglich zu sein, mufs das Willensvermögen doch notwendig für sich selbst ein besonderes Vorstellungs- und Gefühlsvermögen besitzen. Und so mufs es auch bei den andern sein, ein Vermögen mufs immer die beiden andern in sich enthalten. Aber nach *Beneke* genügt auch das nicht; nach ihm giebt es in der Seele nicht drei Grundvermögen nach der alten Theorie, sondern unzählige, »also nicht ein Gefühlsvermögen, sondern viele, nicht ein Verstandesvermögen, sondern tausende.« [1]) Eine Hypothese mufs leicht verständlich sein, sonst kann man nichts damit erklären; die *Beneke*sche Hypothese ist aber schwerer begreiflich als die Seelenvorgänge, zu deren Erklärung sie dienen soll. Sie steht auf einer Höhe mit

---

[1]) *Joh. Friedrich,* Fr. Ed. Beneke, S. 10. — *Beneke* sagt in seinem »Lehrbuch« S. 7: Der ausgebildete Mensch hat also nicht Einen Verstand, Eine Urteilskraft, Einen Willen u. s. w., sondern Tausende von Verstandeskräften, Urteilsvermögen, Wollenvermögen u. s. w.

jener Naturwissenschaft, die für jede besondere Erscheinung als deren Ursache eine besondere Kraft annimmt; während doch die exakte Naturwissenschaft dahin strebt, die Zahl der Hypothesen zu verringern und den Weltprozefs als die Wirkung einer einzigen Grundkraft zu erklären, ein Gedanke, dessen logische Weiterbildung die Naturforscher in das Zentrum der Metaphysik *Herbarts* führen wird: zur Lehre von der verschiedenen Beschaffenheit der Weltatome oder Ätheratome. So der bekanntere physikalische Ausdruck; *Herbart* nennt sie die Realen, *Leibniz* Monaden. Das sind die einzigen, wirklichen, einfachen und unveränderlichen, aber sinnlich nicht wahrnehmbaren Dinge, die durch ihre verschiedenartige Verbindung und Wirkung die Naturdinge und Naturkräfte erzeugen. Zu diesen allereinfachsten Wesenheiten, Atomen, Realen oder Monaden gehört auch die Seele, die durch ihre Verbindung mit den verschiedenartigen Atomen des Gehirns in mancherlei geistige Zustände versetzt wird, ähnlich wie die Zustände eines chemischen Elementes anders und wieder anders sind, je nach der Verbindung, in der es sich befindet.

Was heifst es aber eigentlich, wenn *Beneke* sagt, die Seele habe unzählige Vermögen? Also nicht drei, nicht hundert, nicht tausend u. s. w. — wann hört die Reihe auf? Niemals, sie hat kein Ende. Das heifst doch mit andern Worten: die Vermögen kommen nicht zusammen, die Seele wird nie fertig — und das geistige Geschehen kann also nicht von den Vermögen bewirkt werden.

Wir Kinder einer späteren Zeit haben nun ganz und gar keine Ursache, uns auf unsern Scharfsinn etwas einzubilden, wenn es uns gelingt, die Irrtümer und Ungereimtheiten in den Gedanken bedeutender Männer der Vergangenheit nachzuweisen. Hat sich doch an ihnen der kritische Blick von hundert und mehr Köpfen erst geübt und geschärft. Wir, auf uns allein angewiesen, welchen groben Irrtümern in der Psychologie würden wir wohl huldigen, wenn nicht jene Männer unser Denken in Bewegung gesetzt und auf die richtige Spur gebracht hätten!



Auch ist *Benekes* Irrtum über das Wesen der Seele mehr ein Fehler in seiner metaphysischen Spekulation als ein Mangel in der psychologischen Beobachtung. Auf den historischen und objektiven Wert seiner Psychologie macht uns *L. Ballauff*, einer der bedeutendsten Schüler *Herbarts*, aufmerksam, wenn er sagt:[1] »Später (nach *Herbart*) ist *Beneke* gegen die (alte, mythische) Lehre von den Seelenvermögen aufgetreten und hat zur Verbreitung der richtigen Ansicht (über Psychologie) in gewissen Kreisen viel beigetragen.«

Bekanntlich ist *Dittes* ein Anhänger und »streitbarer Verteidiger« der Psychologie *Benekes* gewesen. Hören wir deshalb, wie er seinen Meister verstanden hat. Er sagt:[2] »Die Mannigfaltigkeit und Geschiedenheit unserer sinnlichen Thätigkeiten und Vorstellungen setzt ein aus vielen Elementen bestehendes Seelenwesen voraus. In einem schlechthin einfachen Wesen wäre eine Vielheit und Verschiedenartigkeit der Leistungen und Gebilde ganz unmöglich: alle Eindrücke müfsten zu einem formlosen Chaos verschwimmen. Und wenn die Seele ohne jede Ausdehnung wäre, wie könnte sie zu den Vorstellungen des Räumlichen gelangen? ... Jedes Seelenelement kann als einzelnes Sinnesvermögen gedacht werden, welches mit einer Hirnzelle in Verbindung steht; auf diese Weise läfst sich die Mannigfaltigkeit der Seelenakte und Seelengebilde sehr wohl begreifen. Da nun aber alle Empfindungen, Wahrnehmungen u. s. w. einer Seele, obwohl sie einzeln entstehen und fortdauern, doch in mannigfache Beziehungen zu einander treten, ... so ist anzunehmen, dafs die Seelenelemente nicht voneinander isoliert sind, sondern miteinander innig zusammenhängen und kommunizieren, also eine geschlossene Einheit, eben eine Seele bilden. Nicht Einfachheit, wohl aber Einheit kommt der Seele zu.«

Während es nach *Benekes* Lehre unklar bleibt, ob die Seele etwas von den wirkenden Vermögen Verschiedenes

[1]) *Ballauff*, Lehrbuch der Psychologie, S. 27.

[2]) *Dittes*. Lehrbuch der Psychologie, S. 33.

ist, giebt es nach *Dittes* Auffassung eigentlich keine Seele, sondern nur Seelenelemente. Diese sollen untereinander in inniger Verbindung stehen, so dafs das Element, welches eine Vorstellung bildet, den anderen Elementen von seiner Thätigkeit Nachricht geben kann. Also mufs z. B. das Element, in dem das Gefühl der Liebe entsteht, doch mit besonderen Organen ausgerüstet sein, um die ihm von den anderen Elementen zukommenden Mitteilungen richtig aufzufassen. Man sieht, die Hypothese ist schwieriger zu begreifen als das thatsächliche Geschehen. Man mag sich die Verbindung der Elemente noch so innig denken, es ist keine Möglichkeit für sie, sich ihre inneren Zustände so mitzuteilen, wie sich erfahrungsgemäfs die Vorstellungen gegenseitig bestimmen.

Aus *Benekes* »unzähligen« Vermögen macht *Dittes* »viele« Elemente. Genau genommen mufste er sagen: die Seele besteht aus so vielen Elementen, als es Vorstellungen, Gefühle, Begehrungen giebt. Das wird ungefähr auf unzählige hinauskommen. Die Auffassung, die Seele müsse räumlich ausgedehnt sein, sonst könne sie keine Vorstellungen von Linien, Flächen und Körpern bilden, läfst den Schlufs zu, dafs *Dittes* nicht nur diese äufseren Erscheinungen, sondern auch die Vorstellungen darüber für ausgedehnt hält, was aber mit der Erfahrung nicht übereinstimmt.

Endlich verteilt *Dittes* die Seelenelemente an die einzelnen Hirnzellen. Man merkt den Einflufs der neueren Untersuchungen zur physiologischen Psychologie. Wie aber dabei eine Einheit der Seelenelemente bestehen bleiben soll, daran denkt er nicht. Er erleichtert vielmehr seinen Anhängern die materialistische Annahme, Hirnzellen und Seelenelemente seien dasselbe. Ist doch schon die Theorie einer räumlichen Ausdehnung der Seele, d. h. ihrer Elemente, geradezu materialistisch. Auch sagt ein anderer Schüler *Benekes:* [1]) »Die Hypothese, dafs die einzelnen

[1]) *Ueberweg*, Geschichte der Philosophie, III. T., 2. Bd., S. 119.

Urvermögen mit den kleinsten mikroskopisch wahrnehmbaren Teilen des Gehirns, etwa mit den Ganglienzellen, identisch seien, wäre nach *Benekes* Prinzipien zwar nicht unmöglich, wird aber von ihm nicht aufgestellt, indem er vielmehr die Ansicht für die richtige zu halten geneigt ist, dafs die psychische Substanz von dem Gehirn auch realiter verschieden sei.«

So viel über *Benekes* Lehre vom Wesen der Seele.

Nun ist nach unserer Ansicht seine Theorie von den Urvermögen mit den Spuren und Angelegtheiten augenscheinlich aus *Herbarts* Theorie von den Störungen und Selbsterhaltungen in der Seele hervorgegangen. Während *Herbart* den falschen Gedanken abwehrte, durch die Reize gelangten die Dinge oder ein Etwas von den Dingen in die Seele, lehrte *Beneke,* ein Etwas (ein Bildchen, wie *Platon* sagte) müsse doch in uns übergehen. »*Beneke* ist also realistischer als *Herbart.* Ohne diese realistische Annahme läfst sich die Psychologie nicht als Naturwissenschaft ausbilden.« So zu lesen in der Jubiläumsschrift zu *Benekes* 100. Geburtstag von *Joh. Friedrich.*[1]) Man sollte es kaum für möglich halten!

Zuerst hat *Drobisch,* ein Schüler *Herbarts,* auf die Verwandtschaft in den psychologischen Anschauungen beider Philosophen mit herben Worten, die wir nicht unterschreiben können, hingewiesen. Er vergleicht in seiner Empirischen Psychologie die Lehren *Herbarts* und *Benekes* und kommt zu dem Resultat: »*Beneke* hat *Herbart* vielfach benutzt, meistens jedoch seine scharfen Gedanken abgeflacht, ist aus Furcht vor Paradoxien überall auf halbem Wege stehen geblieben und hat sich mehr durch neue Worte als Begriffe den Schein von Originalität zu geben gesucht.« *Beneke* hat in einem sachlich gehaltenen Artikel sich gegen diese Beschuldigungen gewehrt, den Einflufs *Herbarts* auf ihn nicht abgeleugnet, aber doch auch seine Selbständigkeit betont. Über diese Streit-

[1]) *Joh. Friedrich,* Fr. Ed. Beneke, S. 60.

frage hat sich neuerdings *O. Kulpe,* Professor der Philosophie in Würzburg, »der besonders auf psychologischem Gebiet thätig gewesen ist und sich mit Erfolg vorgenommen hat, die verschiedenen Richtungen der Philosophie in unbefangener Weise und besonnener Abwägung des Für und Wider richtig zu würdigen,«[1]) also geäufsert:[2]) »Die Ähnlichkeit *(Benekes)* mit *Herbart* ist zum grofsen Teile nur scheinbar ..... Die Erklärung, welche *Beneke* selbst über sein Verhältnis zu *Herbart* in der neuen Psychologie gegeben, wird jedem unbefangen Urteilenden zur Beistimmung veranlassen. Er hat klar und objektiv die wesentlichen Differenzen hervorgehoben, die zwischen seinen und *Herbarts* psychologischen Ansichten obwalten.« Über diese Frage sagt *v. Hertling:*[3]) »Als er *(Beneke)* zuerst die Grundlagen seines eigenen Systems entwickelte, mochte der enge Gesichtskreis des jugendlichen Verfassers, der selbst *Herbart*, mit dem er sich so vielfach berührte, (damals) noch nicht gelesen hatte, manche Schwächen erklären; später aber hatten für ihn jene theoretischen Voraussetzungen eine solche Festigkeit erlangt, dafs von einer wesentlichen Umgestaltung des Systems und einer Änderung, welche die einmal gesetzten Ausgangspunkte durch Vertiefung in die Sache erfahren hätten, nirgends die Rede ist.« Nun ist es ja möglich, dafs *Beneke* sich in gutem Glauben über den Grad seiner Abhängigkeit von *Herbart* getäuscht hat. In solchen Dingen sieht der am nächsten Beteiligte in der Regel nicht so deutlich, als es späteren unbeteiligten Beobachtern möglich ist. Nach unserer Ansicht trifft *Benekes* Schüler *Ueberweg* das Richtige, wenn er in seiner Geschichte der Philosophie sagt, dafs *Beneke* schon vor seiner Bekanntschaft mit *Herbarts* Schriften seine Lehre von den psychischen Grundprozessen ausgesprochen habe, »jedoch mehr sporadisch als in vollständiger wissenschaftlicher Entwickelung«; aber »das

---

[1]) *Ueberweg*, Geschichte der Philosophie, III. T., 2. Bd., S. 289.
[2]) *Kulpe*, Philosophische Studien, 5. Bd., S. 406.
[3]) Allgemeine Deutsche Biographie, 2. Bd., S. 328.



durchgeführte Lehrgebäude der Psychologie ist nicht ohne einen wesentlichen herbartischen Miteinflufs entstanden.«

Wir haben schon darauf hingewiesen, dafs *Benekes* amtliche Stellung in Berlin keine angenehme war. So berichtet z. B. *Fr. Alb. Lange,*[1]) der berühmte Verfasser der Geschichte des Materialismus, von seinem Freunde *Ueberweg,* dafs dieser von *Benekes* Philosophie »einen tiefen Eindruck« bekommen habe. »Wenn auch in den Werken, welche uns *Ueberweg* hinterlassen hat, zumal in der Logik, mehr der Einflufs *Trendelenburgs* hervortritt, so war er doch für *Beneke* mit einer Verehrung eingenommen, die um so schätzenswerter ist, als es ihm nicht verborgen bleiben konnte, dafs es im ganzen als keine gute Empfehlung galt, ‚Benekianer' zu heifsen. Der Verfasser dieser Zeilen wird den Ausdruck nie vergessen, mit welchem ihm ein namhafter, jetzt (1871) verstorbener Philosoph einmal von *Ueberweg* bemerkte: Ich begreife nur nicht, wie ein Mann von solchem Scharfsinn Be-ne-kianer (!) sein kann! Mancher wird jetzt vielleicht umgekehrt geneigt sein, den unglücklichen, ungerecht verfolgten *Beneke* in einem besseren Lichte zu sehen, seit er einen Schüler wie *Ueberweg* gehabt hat.«

Man meint die Wirkung dieser Verhältnisse in seinen späteren Schriften zu spüren; sie sind inhaltlich ausgereifter und durchgebildeter, aber sie haben nicht mehr den lebhaften Schwung wie früher, sondern sind in einem lehrhaft trockenen Stil geschrieben, denn der Verfasser hatte ein gedrücktes Gemüt. Doch war er, wie *v. Hertling* erzählt, »im persönlichen Umgange von liebens-

---

[1]) *Fr. Alb. Lange,* Friedrich Ueberweg, S. 5. (Bei dieser Gelegenheit möchten wir darauf hinweisen, dafs *Ueberwegs* »Geschichte der Philosophie« ein Werk ersten Ranges ist, das niemand entbehren kann, der sich eingehender mit philosophischen Studien befafst; es orientiert vollständig, übersichtlich und zuverlässig über alle einschlägigen Fragen und berücksichtigt auch die neuesten Forschungen, da der die neuere Zeit behandelnde III. Teil [3. u. 4. Bd.] jetzt in neuer [8.] Auflage erschienen ist.)

Gebäude der reinen Erfahrungsseelenlehre gerät schon ins Wanken durch die Frage, ob denn auch alle Erfahrungen benutzt seien, ob nicht die Zukunft neue Erfahrungen bieten könne, durch welche das gewonnene Resultat wesentlich verändert werden möchte. Demnach wäre eine solche Wissenschaft kaum möglich. Was will ein Psychologe, der nur die Erfahrung gelten läfst, antworten, wenn gefragt wird nach dem Träger des geistigen Lebens? Nämlich wo Erscheinungen sind, da mufs etwas sein, was durch die Erscheinungen sein Dasein bekundet, also irgend ein Ding. Er weifs es nicht, seine Wissenschaft schwebt in der Luft. Wenn nun jemand noch behauptet, die (geistige) Empfindung sei im Grunde genommen nichts anderes als eine (körperliche) Bewegung, und diesen Satz scheinbar durch eine Menge von Beispielen beweist[1]) und deshalb den Stoff der Erfahrungsseelenlehre zum Teil der Physik, zum Teil der Physiologie zuweist, dann fehlen dem Psychologen alle Mittel, sich gegen eine solche Beraubung zu wehren. Wir sehen also: die Psychologie als Erfahrungswissenschaft kann ihren Forschungsergebnissen nicht das Gepräge unzweifelhafter Gewifsheit und Sicherheit verleihen, weil ihre Grundlage, die Erfahrung, für sich allein nicht genügt.

Nun erklärt *Beneke* seine Psychologie für eine Naturwissenschaft und stellt sie also mit Physik, Chemie, Physiologie u. s. w. in eine Reihe. Es mufs ihm also gestattet sein, zur Erklärung der geistigen Erscheinungen ähnliche Hypothesen zu gebrauchen, wie sie von den andern Naturforschern angewendet werden. Seine Hypothese besteht in der Annahme oder Voraussetzung einer Seele mit ursprünglichen Vermögen. Nun ist, wie der Psychologe *Ballauff* sehr zutreffend bemerkt,[2]) »eine jede physikalische

---

[1]) *O. Flügel*, Die Seelenfrage mit Rücksicht auf die neueren Wandlungen gewisser naturwissenschaftlicher Begriffe. Diese Schrift enthält die eingehendste Darstellung und Kritik der materialistischen Auffassung.

[2]) *Ballauff*, Die Grundlehren der Psychologie, S. 23.

oder psychologische Hypothese nur dann statthaft, nur dann wahrscheinlich, wenn es möglich ist, verschiedenartige Vorgänge durch sie zu erklären, namentlich auch solche, zu deren Erklärung sie nicht ausdrücklich ersonnen wurde. Erfordert dagegen jede Klasse von Erscheinungen die Annahme einer neuen Hypothese, so kann man letztere auch ebenso gut ganz beiseite lassen.« Diesen ersten Grundsatz aller Hypothesenbildung hat *Beneke* nicht beachtet. Es liegt dem gewöhnlichen Denken am nächsten, — unsere sprachlichen Ausdrücke beweisen es, — als Ursache des geistigen Geschehens eine der Seele ursprünglich eigene Kraft oder mit andern Worten, ein angeborenes Vermögen anzunehmen. Die Verschiedenheit der psychischen Erscheinungen läfst sich aber nicht aus einem einzigen Vermögen begreifen, deshalb nahm man drei solcher Grund- oder Urkräfte an, ein Vorstellungs-, Gefühls- und Willensvermögen. Aber wie soll das Willensvermögen z. B. in Thätigkeit treten können, wenn es nicht von Vorstellungen und Gefühlen beeinflufst wird? Um jedoch einem solchen Einflufs zugänglich zu sein, mufs das Willensvermögen doch notwendig für sich selbst ein besonderes Vorstellungs- und Gefühlsvermögen besitzen. Und so mufs es auch bei den andern sein, ein Vermögen mufs immer die beiden andern in sich enthalten. Aber nach *Beneke* genügt auch das nicht; nach ihm giebt es in der Seele nicht drei Grundvermögen nach der alten Theorie, sondern unzählige, »also nicht ein Gefühlsvermögen, sondern viele, nicht ein Verstandesvermögen, sondern tausende.«[1] Eine Hypothese mufs leicht verständlich sein, sonst kann man nichts damit erklären; die *Beneke*sche Hypothese ist aber schwerer begreiflich als die Seelenvorgänge, zu deren Erklärung sie dienen soll. Sie steht auf einer Höhe mit

---

[1]) *Joh. Friedrich*, Fr. Ed. Beneke, S. 10. — *Beneke* sagt in seinem »Lehrbuch« S. 7: Der ausgebildete Mensch hat also nicht Einen Verstand, Eine Urteilskraft, Einen Willen u. s. w., sondern Tausende von Verstandeskräften, Urteilsvermögen, Wollenvermögen u. s. w.

Hauptpunkte seiner Philosophie und Pädagogik vornimmt, nicht mit *Benekes*, sondern mit eigenen Worten sie darstellt, in freier Weise erläutert und ihren Wert für die pädagogische Theorie und Praxis zeigt.

Eine solche Arbeit wird dazu beitragen, die verschiedenen pädagogischen Richtungen in der Lehrerschaft innerlich näher zu bringen, daſs sie allmählich eines Sinnes werden, damit es nicht mehr heiſst: Hie *Herbart!* Hie *Beneke!* sondern: Wir haben ein hohes Amt an der Schule, die junge Kraft des Volkes ist uns zur geistigen und sittlichen Führung anbefohlen, da ist uns jede charaktervolle Persönlichkeit willkommen, die uns in unserm Werke fördert!



Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

111. Heft.

Die mechanische Leseschwierigkeit der Schriftzeichen auf psychophysischer und experimenteller Grundlage

von

Marx Lobsien,
Kiel.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1898.

Preis 80 Pf.



Die mechanische

Leseschwierigkeit

der

Schriftzeichen

auf

psychophysischer und experimenteller Grundlage

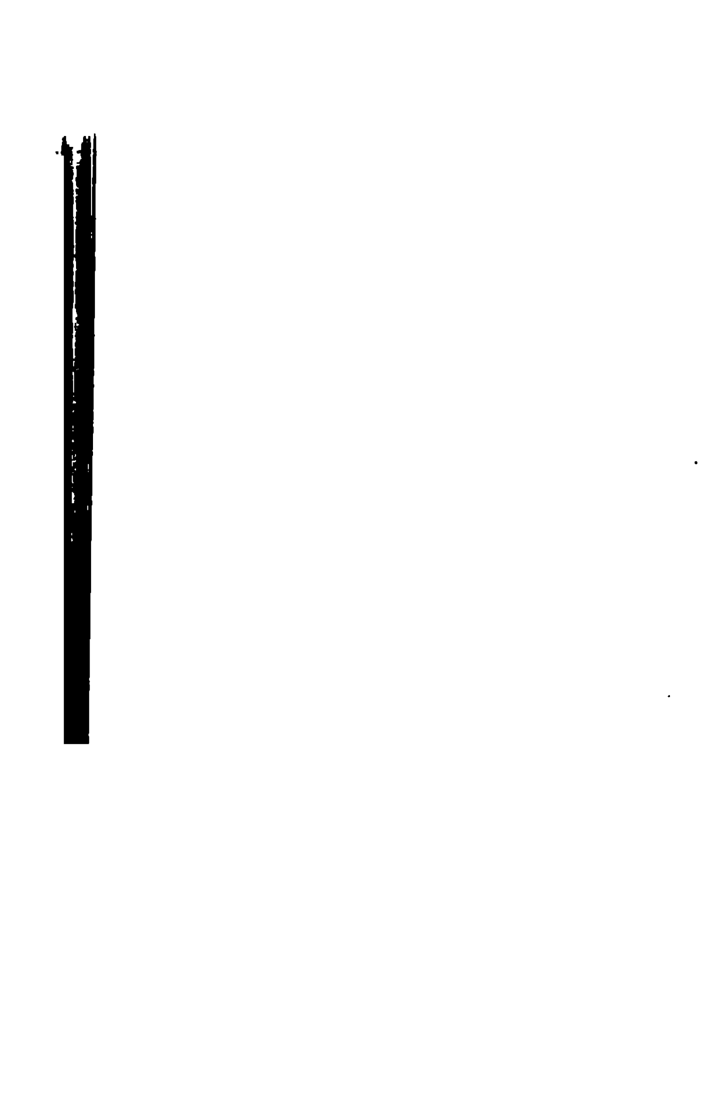
von

Marx Lobsien,
Kiel.

Pädagogisches Magazin, Heft 111.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1898.





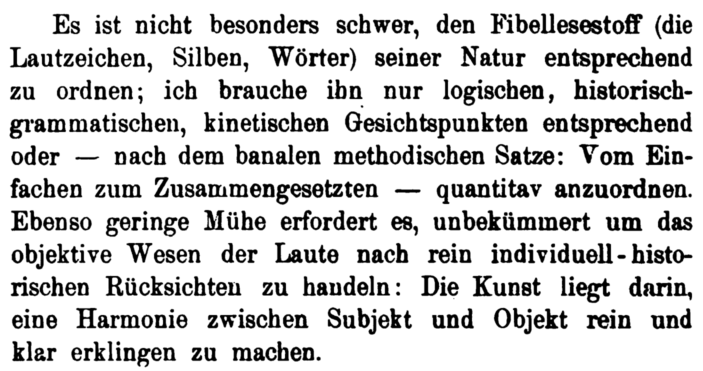
I.

Physiologisch-psychologische Voraussetzungen.

ie Fibellitteratur ist ungemein reich. Das kann nicht
rlich wundernehmen. Seit Jahrhunderten ist das
ıen des Lesens, ist der Leseunterricht das Schofs-
ler praktischen Pädagogik gewesen. Demnach sollte
erwarten dürfen, dafs dieses eifrige Bemühen dahin
:t hätte, eine Lesefibel zu konstruieren, deren Stoff-
nung einwandsfrei sei und allen billigen Anforde-
n genug thue.

as ist nicht geschehen.

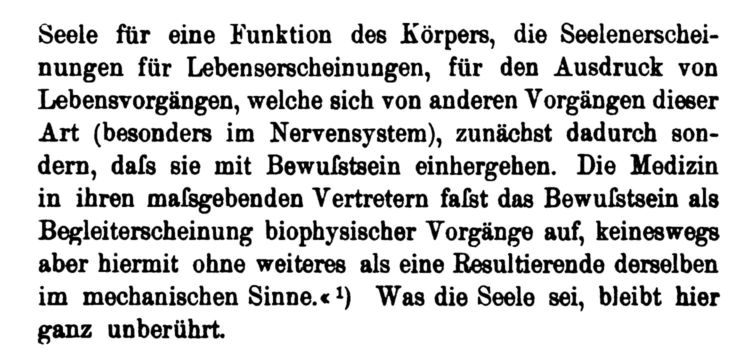
ie Schuld liegt nicht am Eifer — sondern an der
erigkeit der Sache. Der Leseunterricht bietet einen
ıonderem Mafse künstlichen, spröden, ja — in Rück-
seiner anordnenden Beziehungen — starren Stoff.
steht die leichtbewegte, jeglicher fremden Fessel ab-
kindliche Individualität gegenüber, ihres Rechts naiv
ist. Wie sind diese Gegensätze ohne Zwang auszulösen?
ı handelt sich nicht um eine formelle Vereinigung,
s den Anschein haben könnte, es handelt sich um
Lebensprozefs, dessen Grundbedingung regelmäfsiges,
des Ein- und Ausatmen ist. Ein Oscillieren der
ıde nach Seite des Stoffes — zum dogmatischen —,
ılches zum Zögling — zum streng psychologischen
punkt — hinüber, bedingt ebenso viele Grade ver-
lener Stoffanordnungen, ebenso viele mehr oder minder
ıiedene Lesefibeln.



Es ist nicht besonders schwer, den Fibellesestoff (die Lautzeichen, Silben, Wörter) seiner Natur entsprechend zu ordnen; ich brauche ihn nur logischen, historisch-grammatischen, kinetischen Gesichtspunkten entsprechend oder — nach dem banalen methodischen Satze: Vom Einfachen zum Zusammengesetzten — quantitav anzuordnen. Ebenso geringe Mühe erfordert es, unbekümmert um das objektive Wesen der Laute nach rein individuell-historischen Rücksichten zu handeln: Die Kunst liegt darin, eine Harmonie zwischen Subjekt und Objekt rein und klar erklingen zu machen.

Man beruft sich, wenn man diese und jene Zeichenanordnung als dem Gesetze der Leseschwierigkeit entsprechend begründen will, auf die rohe individuelle Erfahrung, die doch so vieldeutig ist, wie sie sich in den verschiedenen Köpfen spiegelt, ja sie giebt oft ihren Namen nur her zu einem Schlagworte, unter dem pädagogische Ignoranz sich um so lieber breit macht, als es dem kleinen Gott die allerliebsten Purzelbäumchen unter ernster Maske zu machen gestattet. — Das ist keine Erfahrung, die nicht der vulgären sich entwunden, und dann durch die Spekulation, besonders abér, worauf es hier ankommt, durch das Experiment reinigend läuternd zu jener zurückgekehrt wäre. Sie verdient den Namen nicht.

Wir dürfen den Zögling nicht begreifen als ein Wesen, dem eine Psyche eingeschachtelt ist, die im Hause schaltet und waltet nach ihrem Belieben, sondern nur als ein psychophysisches. Die psychischen Geschehnisse sind aufs innigste an die leibliche Organisation gebunden. Alle, auch die höchsten Denkvorgänge und, wenigstens mittelbar, auch Produkte sind notwendig an den nervösen Apparat, insonderheit das Gehirn, geknüpft. »Ausgehend von der Thatsache, dafs Bewufstsein nur bei Lebenden sich äufsert und dafs die einzige Bewufstseinsform, welche wir aus der eigenen Erfahrung wirklich kennen, das menschliche Fühlen und Vorstellen, sich ändert mit wechselnden Zuständen des Körpers, erklären wir die



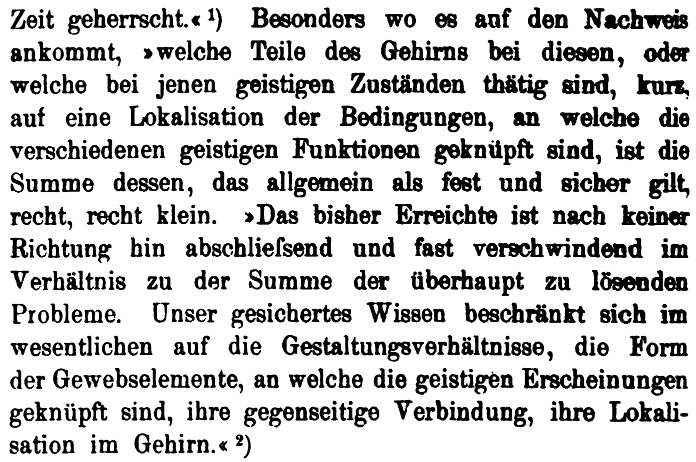
Seele für eine Funktion des Körpers, die Seelenerscheinungen für Lebenserscheinungen, für den Ausdruck von Lebensvorgängen, welche sich von anderen Vorgängen dieser Art (besonders im Nervensystem), zunächst dadurch sondern, dafs sie mit Bewufstsein einhergehen. Die Medizin in ihren mafsgebenden Vertretern fafst das Bewufstsein als Begleiterscheinung biophysischer Vorgänge auf, keineswegs aber hiermit ohne weiteres als eine Resultierende derselben im mechanischen Sinne.« [1]) Was die Seele sei, bleibt hier ganz unberührt.

»Bei der Feststellung dessen, was der Hirnphysiologie als gesicherte Thatsache gilt, bedarf es bekanntlich der äufsersten Vorsicht. Sagt doch *Lotze*, er habe im stillen die statistische Bemerkung gemacht, dafs die grofsen epochemachenden Entdeckungen der Hirnphysiologie etwa eine Lebensdauer von vier bis sechs Jahren gehabt haben. Und *Henle* bemerkt: »Die Anatomen, wie *Carus* und *Guschke*, waren dienstfertig genug, eine den drei Seelenvermögen der Psychologen entsprechende Dreiteilung des Gehirns zu unternehmen. Dem Vorstellungsvermögen wurde die Grofshirnhemisphäre, dem Gefühlsvermögen Teile des Mittelgehirns, dem Willensvermögen das Kleinhirn eingeräumt.« [2]) Über *Meynert* urteilt *Flechsig*, dafs seine Anschauungen über Gliederung des Grofshirns in einen vorderen motorischen und hinteren sensiblen Teil sich auf eine Fülle von falschen Voraussetzungen und Mifsverständnissen zum Teil der gröbsten Art stützen. Es handelt sich hier um ein wahres Labyrinth von Irrtümern.« [3]) Gewifs hat *Flechsig* recht mit seiner Äufserung: »Vermuten läfst sich auf dem Gebiete der Hirnanatomie vieles, die absurdesten Angaben haben oft lange

[1]) Prof. *P. Flechsig*, Gehirn und Seele. (2. Auflage, Leipzig, 1896.) S. 10.

[2]) Anthropologische Vorträge, 1880, II, S. 27.

[3]) A. a. O. S. 68.



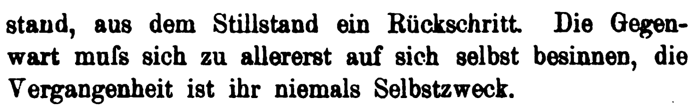
Zeit geherrscht.« [1]) Besonders wo es auf den Nachweis ankommt, »welche Teile des Gehirns bei diesen, oder welche bei jenen geistigen Zuständen thätig sind, kurz, auf eine Lokalisation der Bedingungen, an welche die verschiedenen geistigen Funktionen geknüpft sind, ist die Summe dessen, das allgemein als fest und sicher gilt, recht, recht klein. »Das bisher Erreichte ist nach keiner Richtung hin abschliefsend und fast verschwindend im Verhältnis zu der Summe der überhaupt zu lösenden Probleme. Unser gesichertes Wissen beschränkt sich im wesentlichen auf die Gestaltungsverhältnisse, die Form der Gewebselemente, an welche die geistigen Erscheinungen geknüpft sind, ihre gegenseitige Verbindung, ihre Lokalisation im Gehirn.« [2])

Dem gegenüber gehört mindestens eine recht grofse Dreistigkeit dazu, so schwankenden und andererseits wenigen gesicherten Resultaten der Hirnphysiologie einen Einflufs auf die Pädagogik gestatten zu wollen. Man mufs erwarten, in vier bis sechs Jahren mit den Hypothesen auch dieses Trachten als verlorene Liebesmüh' über den Haufen geworfen zu sehen. Und diese Narrheit müfsigen Treibens ist noch das Geringere. Wer will so leichten Herzens das Wagnis unternehmen, wer anders als der Mietling, die Kindesseele zum Spiel- und Tummelplatz hypothetischer Meinungen zu machen! Die Pädagogik hat einen durchweg konservativen Charakter — und dieser ist ihr gutes Recht.

Gewifs! Das liegt in der Verantwortlichkeit und in der eigenartigen Natur ihrer praktischen Bestimmung begründet. Niemand wird ihr denselben mit Vorbedacht leicht rauben wollen. Aber — die Geschichte bezeugt es — aus dem Konservieren wird nur zu leicht ein Still-

[1]) Rede, 1896 in München gehalten, S. 10. — Siehe *Flügel*, Der substantielle und aktuelle Seelenbegriff etc. in der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, III, S. 402.

[2]) Gehirn und Seele, S. 11. Vgl. übrigens ebenda S. 37 (Anmerkung 3).



stand, aus dem Stillstand ein Rückschritt. Die Gegenwart mufs sich zu allererst auf sich selbst besinnen, die Vergangenheit ist ihr niemals Selbstzweck.

Ernste Prüfung und Besonnenheit, die sich nicht kopfüber in den Strudel hypothetischer Meinungen stürzt, müssen wir beobachten. — Wir dürfen aber — und damit schliefse ich die oben angedeuteten vorläufigen Bedenken — um so weniger den neueren pädagogischen Bestrebungen unser Auge verschliefsen, als sie sich mehrfach nutzbar erwiesen haben.[1])

Im übrigen mögen die folgenden Ausführungen ihr eigener Sachwalt sein.

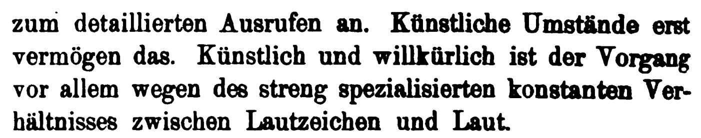
Der Lesevorgang ist in seinen äufseren Momenten nichts anderes, als das Übersetzen von Schriftzeichen in Laute. Er fällt aus dem Rahmen des empirisch Gegebenen nicht hinaus. Wir begegnen ihm tausendfach, überall, wo auf einen Lichteindruck eine Lautäufserung folgt. Aber wegen des häufigen Vorkommens ruft er die Aufmerksamkeit nicht hervor und der vulgäre Verstand geht achtlos vorüber, da ihm viele Dinge begreiflich scheinen, die dem Denker unverständlich sind.[2])

Was dort unwillkürlich und unbemerkt geschieht, erfordert beim Lesenlernen grofse Mühe. Der Vorgang ist eben künstlich nach seinen Bedingungen und seinem Verlauf. Denn während sonst die Erfahrungen den Laut hervorrufen, durch öftere Wiederholung naturwüchsig ein konstantes Beziehen zwischen einem Netzhautbilde und einer lautlichen Äufserung herstellen, reizen die uninteressanten schwarzen Schriftzeichen gar nicht, geschweige

---

[1]) *Strümpell*, Pädagogische Pathologie. — *Spitzner*, Die Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten, Vortrag, gehalten auf der deutschen Lehrerversammlung in Stuttgart 1894. — *Lay*, Führer durch den Rechtschreibunterricht, 1897. — *Schiller* und *Ziehen*, Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie. Berlin, 1897.

[2]) *Herbart.*



zum detaillierten Ausrufen an. Künstliche Umstände erst vermögen das. Künstlich und willkürlich ist der Vorgang vor allem wegen des streng spezialisierten konstanten Verhältnisses zwischen Lautzeichen und Laut.

Es genügt nicht, dafs man die Bilder einzeln kennt, sie scharf zu sondern vermag, es ist ferner nicht ausreichend, dafs man befähigt ist, alle Laute u. s. w. rein und richtig auszusprechen. Für den streng mechanischen Lesevorgang ist zwar ein momentanes Übersetzen des Zeichens in den Laut ausreichend, wenn dieses nur mit genügender Schnelligkeit vor sich geht. Auf den weiteren Entwickelungsstufen des Lesens aber tritt dieser Mechanismus ganz auf und unter die Schwelle des Bewufstseins. Schon das Wortlesen erfordert ein instantanes Wirken zahlreicher Netzhautreize und Laute, ein Vorgang so kompliziert, dafs man berechtigt ist, zu zweifeln, ob wir Worte und Silben — oder singulare Lautzeichen auffassen.[1])

Als physische Voraussetzungen für das Lesen müssen wir demnach allgemein fordern: 1. einen sensibeln Apparat, welcher die Lautbilder vermittelt, 2. denjenigen, der die Laute hervorruft und 3. eine Leitung zwischen beiden. In dieser äufsern sich offenbar zwei Richtungen, eine nach innen und eine nach aufsen, eine impressive und eine expressive oder eine sensorische und eine motorische.

In aller Kürze sollen in dem folgenden diejenigen näheren physiologisch-psychologischen Thatsachen angeführt werden, welche für die ferneren Untersuchungen unerläfslich sind. Ich gebe sie in genetischer Folge. Sie fufsen hauptsächlich auf der Theorie von der Lokalisation psychischer Vorgänge in verschiedenen Teilen des Grofshirns. Ihre Geschichte ist etwa 100 Jahre alt.

Bekannt ist der Versuch des Pfarrers und Schriftstellers *Lavater* in Zürich, die geistigen Eigenschaften eines Menschen aus dem Gesicht desselben zu deuten und

[1]) Vgl. *Stricker*, Studien über die Sprachvorstellungen, 1881, S. 82, auch *Goldscheider*, Über zentrale Sprach- etc. Störungen. Berliner klinische Wochenschrift 1892, S. 122 f.

abzuleiten.[1]) Seine Physiognomik hat von vornherein das für sich, dafs sie prinzipiell darstellt und ausbaut, was besonders der gemeine praktische Verstand auf Schritt und Tritt thut.[2]) Dieser urteilt frischweg, oft oberflächlich, nach dem augenblicklichen Eindruck, den eine Person auf ihn ausübt. Ja, jeder wird wohl an sich selber den Nachweis erbringen können, dafs er auf Grund des ersten Eindrucks ein durchaus schiefes Vorurteil über Personen fällte, welches er später mit Beschämung zurücknehmen mufste. Schon schriftliche Äufserungen veranlassen uns, ein Bild des Verfassers zu zeichnen. Gewissen Gemütsbewegungen entsprechen bestimmte Ausdrucksweisen, zumal durch die Gesichtsmuskeln. Es besteht ein überraschend konstantes Verhältnis zwischen beiden[3]) und es mufs uns nicht nur wahrscheinlich, sondern fast als sicher gelten, dafs häufige Veranlassungen durch Gemütsbewegungen erst leise, dann tiefere und tiefere Spuren zeichnen. Die Erfahrung bestätigt dieses. Man denke an das glatte, unschuldige Antlitz eines Kindes. Andererseits, was liest nicht der Menschenkenner aus dem durchfurchten Gesicht des sturmerfahrenen Mannes.[4]) Es sind nicht die materiellen körperlichen Erscheinungen, welche den bestimmten Charakter veranlassen, sondern der Geist ist's, der dem Leibe jene Spuren aufdrückt. Er zeichnet dem Physiognomiker sein Bild mit unsichtbarem Pinsel. Darum ist es ihm symptomatisch.

Durch *Lavater* wurde der Arzt und Anatom *Gall* mächtig angeregt, der Begründer der zu Anfang dieses Jahrhunderts viel gerühmten und viel geschmähten Phrenologie. Er hebt das Wahre aus den Ansichten *Lavaters,* die den beifsenden Spott *Lichtenbergs* in dem Fragment

---

[1]) Physiognomische Fragmente zur Beförderung der Menschenkenntnis und Menschenliebe, 1772—1778.

[2]) *Henle,* Anthropologische Vorträge, II, 1880, S. 95 f.

[3]) S. *Darwin,* Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei dem Menschen und den Tieren, 1874, 2. Auflage.

[4]) Vgl. u. a. *Lange,* Über Apperzeption, 4. Auflage, S. 3.

von physiognomischen Schwänzen verdienten, hervor. Er ist »der eigentliche Vater der Lokalisationsidee«. Er hebt klar und scharf den Parallelismus hervor zwischen psychischen und nervösen Vorgängen.[1] Er zergliedert das Gehirn von oben nach unten. Er unterscheidet in den beiden vorderen Stirnlappen den »Wortsinn« und den »Sprachsinn«. In zwei Gedanken nähert er sich nach dem Ausspruche *Flechsigs*[2]) der modernen Lokalisationstheorie, in der Lehre, »dafs die Hirnwindungen das wichtigste Substrat der Seelenthätigkeit darstellen, ... sowie in dem Satz, dafs die einzelnen Windungen des Grofshirns nicht alle geistig gleichwertig sind.« In ihrer besonderen Form fällt die Schädellehre *Galls*[3]) — »nicht aber jede Möglichkeit, eine exaktere Gestalt für dieselbe zu finden.«

Thomas Hood war wohl der erste, welcher (im Jahre 1822) über einen aphasischen Menschen berichtete, dessen Leichensektion eine Erkrankung des linken Stirnlappens zeigte.[4]) Dieser Fall ward alsbald auf Grund zahlreicher Erfahrungen über das Zusammentreffen von Sprachstörungen und Läsionen des linken Stirnlappens von *Marc Dax*, einem Arzt aus Sommières, in einer Schrift

---

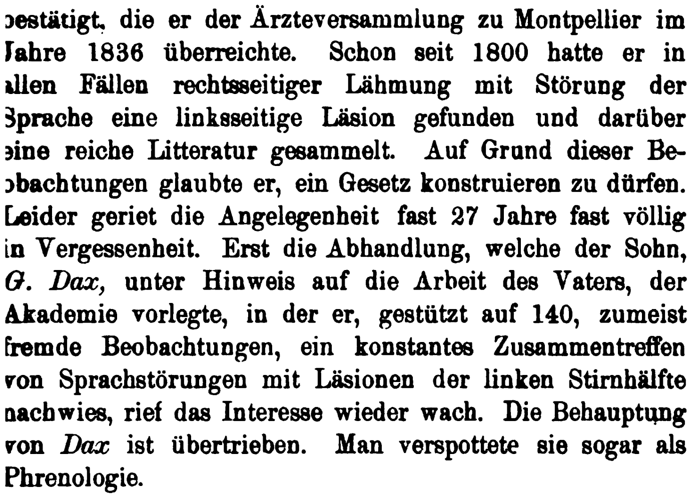
[1]) Anatomie und Psychologie des Nervensystems. Paris, 1810 bis 1819.

[2]) Gehirn und Seele, 2. Auflage, 1896. S. 13.

[3]) *Gall* erfand bekanntlich eine Anzahl von Geisteskräften und lokalisierte dieselben an der Schädeloberfläche, ja konstruierte ein vollkommenes System. So zum Beispiel, vgl. *Ranke:* Der Mensch, Bd. I, S. 530, erfand er einen bestimmten Ort für Geschlechtstrieb, Kindesliebe, Mordlust, Schlauheit, Witz, Gutmütigkeit u. s. w. »Die Phrenologie war Modewissenschaft.« Sie wurden mit der älteren Naturphilosophie, der sie entflofs, beiseite geworfen. »Die bahnbrechenden Arbeiten von *Retzius* über die Schädelform, welche die Grundlage der modernen Kraniologie geworden sind, waren teilweise direkt gegen die Phrenologie gerichtet.«

Humbug! — *Henle*, a. a. O. S. 103.

[4]) Zu vgl. *Kufsmaul*, Störungen der Sprache, S. 27 und ferner Anhang zum 12. Band von *Ziemssens* spezieller Pathologie und Therapie.



bestätigt, die er der Ärzteversammlung zu Montpellier im Jahre 1836 überreichte. Schon seit 1800 hatte er in allen Fällen rechtsseitiger Lähmung mit Störung der Sprache eine linksseitige Läsion gefunden und darüber eine reiche Litteratur gesammelt. Auf Grund dieser Beobachtungen glaubte er, ein Gesetz konstruieren zu dürfen. Leider geriet die Angelegenheit fast 27 Jahre fast völlig in Vergessenheit. Erst die Abhandlung, welche der Sohn, *G. Dax,* unter Hinweis auf die Arbeit des Vaters, der Akademie vorlegte, in der er, gestützt auf 140, zumeist fremde Beobachtungen, ein konstantes Zusammentreffen von Sprachstörungen mit Läsionen der linken Stirnhälfte nachwies, rief das Interesse wieder wach. Die Behauptung von *Dax* ist übertrieben. Man verspottete sie sogar als Phrenologie.

Das veranlafste einen *Bouilland*, aufs neue für die Lokalisation der Sprache einzutreten. Er rief damit die wichtigste Diskussion hervor, die jemals über dieses Thema gehalten worden ist.

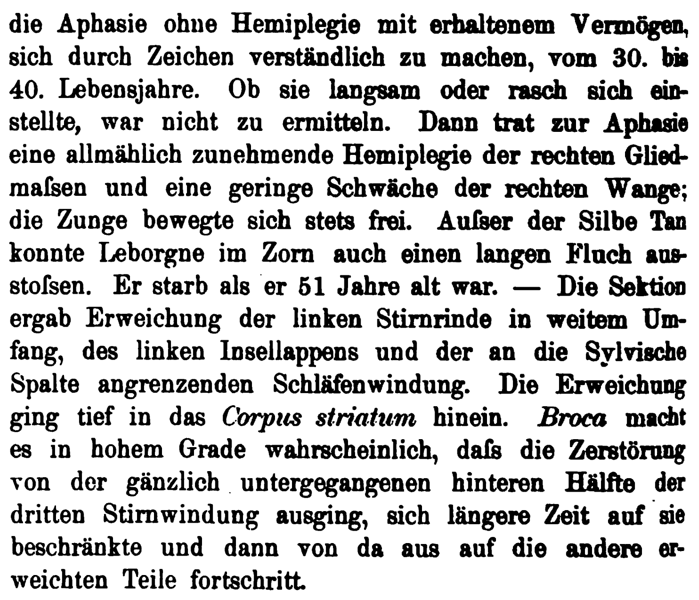
Aus dieser entfaltet sich die Theorie *Brocas.* Sie stützt sich vornehmlich auf folgende Fälle: [1])

1. Ein vierundachtzigjähriger Mann, Namens B. Long, erlitt $1\,^1/_2$ Jahr vor seinem Tode einen Schlaganfall mit Bewufstlosigkeit. Danach blieb bis ans Ende Aphasie zurück, ohne irgend welche andere Lähmung, bei guter Intelligenz, gutem Gedächtnis und Verständnis. Alle willkürlichen Bewegungen der Zunge, Lippen u. s. w. führte er richtig aus und wufste sich anderen verständlich zu machen durch Gebärden und fünf Wörter, die zum Teil verstümmelt waren, bei wohlerhaltener Artikulation der in ihnen enthaltenen Laute. — *Broca* fand einen auf das hintere Dritteil der zweiten und dritten Stirnwindung beschränkten Erweichungsherd.

2. Bei einem Epileptiker Leborgne, genannt Tan, weil er alle Fragen mit diesem Wörtchen beantwortete, bestand

---

1) *Kufsmaul* a. a. O. S. 141.



die Aphasie ohne Hemiplegie mit erhaltenem Vermögen, sich durch Zeichen verständlich zu machen, vom 30. bis 40. Lebensjahre. Ob sie langsam oder rasch sich einstellte, war nicht zu ermitteln. Dann trat zur Aphasie eine allmählich zunehmende Hemiplegie der rechten Gliedmafsen und eine geringe Schwäche der rechten Wange; die Zunge bewegte sich stets frei. Aufser der Silbe Tan konnte Leborgne im Zorn auch einen langen Fluch ausstofsen. Er starb als er 51 Jahre alt war. — Die Sektion ergab Erweichung der linken Stirnrinde in weitem Umfang, des linken Insellappens und der an die Sylvische Spalte angrenzenden Schläfenwindung. Die Erweichung ging tief in das *Corpus striatum* hinein. *Broca* macht es in hohem Grade wahrscheinlich, dafs die Zerstörung von der gänzlich untergegangenen hinteren Hälfte der dritten Stirnwindung ausging, sich längere Zeit auf sie beschränkte und dann von da aus auf die andere erweichten Teile fortschritt.

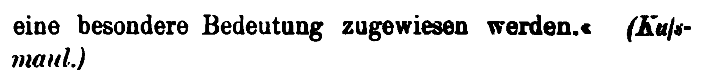
Hierzu brachten die nächsten zwei Jahre reiches und wesentliches Beweismaterial. Alle aphatischen Personen wurden von Pariser Ärzten untersucht und in 14 von 15 Fällen zeigten sich Störungen des hinteren Dritteils der linken dritten Stirnwindung. Wenngleich auch andere Läsionen sich zeigten, so stimmten doch alle Befunde in dem einen zusammen. Man war so gewifs berechtigt, der dritten linken Stirnwindung, die dem Entdecker zu Ehren die *Broca*sche genannt wird, für das Sprechen eine grofse Bedeutung beizulegen. *Broca* formulierte, darauf fufsend, seine Theorie, dafs die Unversehrtheit — andere Fälle zeigten inzwischen auch rechte Läsionen — wenigstens einer dritten Stirnwindung für die Fähigkeit, das Sprechen zu erlernen, unumgänglich notwendig sei. Die meisten Menschen üben nur die linke ein. Weitere Fälle bestätigten die *Broca*sche Lehre. Auch *Kufsmaul* spricht sich für dieselbe aus, wenngleich nicht in dem Mafse, dafs er der Stirnwindung allein das Privileg, Aphasion zu veranlassen, zugesteht, sondern — und *Flechsig* betont das

in neuester Zeit noch energischer[1]) — der Insel *(Insula Reilii)* eine bedeutende Rolle zuspricht. Die dritte Stirnwindung und die Insel der linken Stirnhälfte haben für das Sprechen eine weitaus wesentlichere Bedeutung, als die der rechten.

Warum das der Fall, ist nach *Kufsmaul* um deswillen nicht unwichtig nachzuweisen, weil aus der Möglichkeit der Rechtshirnigkeit beim Sprechen folgt, dafs Aphasie und mangelnde Läsionen der linken Windung nicht als Beweis gegen die Theorie *Brocas* verwendet werden darf, wie es wohl geschehen ist. *Broca* deutet zur Erklärung auf die Rechtshändigkeit hin. »Die Innervationszentren des Grofshirns sind für alle Handarbeiten doppelt angelegt; aber die meisten Menschen sind doch rechtshändig und üben für die meisten Handfertigkeiten nur das linke Hirn ein.« In der That bestätigt die Erfahrung ein Zusammentreffen von Linkshirnigkeit und Rechtshändigkeit beim Sprechen. Für Zeichnen und Schreiben bilden wir die linke Grofshirnhälfte aus, auch die sonst Linkshändigen thun das; nur Personen mit defektem rechtem Arm üben hierfür das rechte Hirn ein.«

»Es versteht sich übrigens von selbst, dafs, indem wir der dritten Stirnwindung eine wesentliche Bedeutung für die Sprache beilegen, damit nicht etwa behaupten, die kortikalen Sprachfunktionen würden nur durch die dritte Stirnwindung links oder ausnahmsweise auch rechts vermittelt. Die Thatsache, dafs nicht blofs Läsionen der dritten Stirnwindung aphatische Störungen verursachen, sondern dafs überhaupt Läsionen des Gebiets der linken sylvischen Grube (Insel mit dem angrenzenden Stirn-, Scheitel- und Schläfengebiet) es sind, die fast ausschliefslich schwere und dauernde aphatische Störungen nach sich ziehen, weist auf ein ausgedehnteres, wenn auch immerhin begrenztes Sprachgebiet in der Rinde hin. Innerhalb dieses Gebiets mufs aber der dritten Stirnwindung

1) Gehirn und Seele.



eine besondere Bedeutung zugewiesen werden.« *(Kufsmaul.)*

Damit ist im allgemeinen die Lokalisation der Sprachbedingungen an gewisse Hirnpartieen erwiesen. Unter der Lokalisation versteht man jedoch eine viel speziellere Anhaftung psychophysischer Funktionen an bestimmt abgegrenzte Hirnteile. Es fragt sich, ob der Sektionstisch im stande ist, auch dafür Anhaltspunkte zu bieten.

»Ungeachtet der bisher angedeuteten Erfahrungen haben sich Ärzte und Physiologen bis zum Jahre 1870 der Meinung hingegeben, dafs die verschiedenen psychischen Funktionen im Gehirn nicht lokalisiert seien.« Anatomie und mikroskopische Untersuchungen führten zwar dazu, die psychische Thätigkeit in die Rinde des Grofshirns zu verlegen. Man glaubte jedoch, auf Tierexperimente gestützt, annehmen zu dürfen, dafs die gesamte seelische Thätigkeit und implicite das »Wollen« sowohl wie das »Empfinden« in der gesamten Rinde gleichmäfsig vertreten sei,«[1]) dafs mithin alle Rindenteile für dieselbe durchaus gleichwertig sei.

Versuchen wir zunächst, zu erfahren, welche Aufschlüsse uns die Klinik zu geben vermag. Die Beispiele entnehme ich der, mit *Wundt* zu reden,[2]) mustergiltigen Monographie *Kufsmauls*.

1. »Ein vierzigjähriger Knecht hatte nach einer Kopfverletzung mit vierwöchentlicher Unbesinnlichkeit sein Sach- und Wortgedächtnis wiedergewonnen, aber das Namengedächtnis fehlte. Nur Nennwörter fand er in seinem Wortregister nicht mehr, während ihm die Zeitwörter zur Verfügung standen. Eine Schere nannte er: Das, womit man schneidet, das Fenster: Das, wodurch man sieht« u. s. f.

2. Ein junger blühender Beamter hatte in einem Anfall von Bewufstlosigkeit die Sprache ganz eingebüfst, ohne

---

[1]) *Stricker*, Studien über die Sprachvorstellungen, 1881, S. 24.

[2]) Zeitschrift für wissenschaftliche Philosophie, I, herausgegeben von *Avenarius*.

dafs irgendwo eine Lähmung bestand. Im übrigen führte er alle Bewegungen der Zunge und Lippen mit gröfster Leichtigkeit aus. Er konnte sein Amt ungeachtet der Sprachlosigkeit besorgen, weil er im stande war, seine Geschäfte schriftlich abzumachen.

3. Ein sechsundfünfzigjähriger Mann hatte nach einem Schlaganfall die Eigennamen und Substantive bis auf ihre Anfangsbuchstaben vergessen, ohne im übrigen die Sprache verlernt zu haben. Er machte sich deshalb ein alphabetisch geordnetes Wörterbuch der zum Hausgebrauch nötigen Substantive und schlug, so oft er in der Unterhaltung auf ein solches stiefs, darin nach. Wollte er z. B. »Kuh« sagen, so sah er unter K nach. So lange er den Schriftnamen mit dem Auge fixierte, konnte er ihn nachsprechen, im Augenblick nachher war er dazu unfähig.

4. Umgekehrt liefs ein Knabe, der wegen Gehirnerschütterung nicht mehr sprechen und schreiben konnte, aber beides nach und nach wieder erlernte, konsequent die Anfangskonsonanten der Wörter aus. Er sprach und schrieb von jetzt an: »Ich ar icht ort,« anstatt: »Ich war nicht dort.«

5. »Der aphatische Le Long, von dem *Broca* berichtete, konnte nur fünf Wörter, darunter: toujours und trois sprechen; in dem ersten Wort sprach er das »r«, in dem letzten Wort konnte er aber das »r« nicht mehr hervorbringen. Ebenso sprach er noch den Nasallaut on in non, aber nicht mehr in seinem Namen Long. Es giebt Aphatische, die manche, zum Teil sehr schwer zu artikulierende Laute und Silben untadelhaft hervorbringen; aber sie vermögen dieselben Laute und Silben nicht zu andern Silben und Wörtern zu vereinigen. So konnte ein Kranker Kaffee sagen, aber nicht Kaffa, nicht Faka, nicht Fake.«

6. »Lordat, Professor der Medizin in Montpellier, verlor nach einer fieberhaften Krankheit plötzlich für mehrere Monate das Vermögen, zu sprechen und zugleich das Wortgedächtnis so vollständig, dafs er nicht einmal die Worte, die man zu ihm sagte, verstand. Dennoch will er

seine Lage gut überdacht, seine Gedanken richtig verbunden und sogar den Gedankenfaden seiner Vorlesung ganz so, wie vor dem Fall abgewickelt haben. Er erzählt: »Ich fand mich des Wertes aller Wörter beraubt. Wenn ich auch noch einige besafs, nützten mir dieselben wenig, weil ich mich der Art und Weise nicht mehr erinnerte, sie so zu verbinden, dafs sie meine Gedanken ausdrückten.« Dieser Satz läfst zwar unklar, ob Lordat der Wortbilder gänzlich beraubt war; wir müssen dies mit grofser Wahrscheinlichkeit annehmen, weil Lordat nicht nur kein Wort mehr hervorbrachte, sondern auch ausdrücklich angiebt, dafs die Worte unverstanden an sein Ohr hallten, obwohl er hörte und über seinen Zustand als Arzt und Philosoph nachdachte. Ebenso waren ihm die Schätze der Schrift mit sieben Siegeln verschlossen. Er konnte zwar buchstabieren, aber nicht lesen. »Indem ich die Erinnerung der Bedeutung der gehörten Worte verlor, vergafs ich auch die Bedeutung ihrer sichtbaren Zeichen. Mit den Worten war die Satzverbindung verschwunden. Das Alphabet war mir zwar geblieben, aber die Verbindung der Buchstaben zur Bildung von Wörtern war neu zu erlernen. Als ich einen Blick auf das Buch werfen wollte, welches ich gerade las, als ich erkrankte, war es mir unmöglich, seinen Titel zu lesen. Ich mufste die meisten Wörter langsam buchstabieren.« Er schildert mit tiefer Bewegung den glücklichen Augenblick, wo er nach einigen traurigen Wochen die Blicke durch seine Bibliothek schweifen liefs und ihm unerwartet aus der Ecke wieder vom Rücken eines Folianten her die Worte entgegenleuchteten: »*Hippocratis opera!*« Thränen stürzten aus seinen Augen. Von da an datierte die Besserung und schliefsliche Heilung.[1]) Wenn das Gehör funktioniert, der Kranke aber die Worte nur als Geräusch auffafst, aber nicht versteht, so ist er »wort- und sprachtaub«, kann er nicht mehr lesen, so ist er »wort- und sprachblind«.[2])

---

[1]) *Kufsmaul*, a. a. O. S. 175.

[2]) Vgl. übrigens weiter unten!

7. erwähne ich einen mich nahe angehenden Fall aus meiner Laienerfahrung. Der Kranke, 59 Jahre alt, ward vom Schlage getroffen. Die rechtsseitige Lähmung hob sich innerhalb weniger Tage. Es blieb aber eine hartnäckige Lähmung der Sprachmuskulatur. Auf laut und langsam gesprochene Fragen war das Wortverständnis nicht verschlossen; sie wurden stets korrekt durch eine verneinende oder bejahende Bewegung und einen entsprechenden unverständlichen Laut beantwortet. Es trat Besserung ein. Nun war sehr interessant zu verfolgen, wie ganz allmählich der Laut- und Sprachreichtum wuchs, d. h. wo es sich um den autonomen Gebrauch handelte. Sehr viel früher entwickelte sich die Fähigkeit, Vorgesprochenes, allerdings ohne Verständnis, nachzusprechen. Während »leise« Gelesenes bald durcheinander ging, ward laut Gelesenes verstanden. Ebenso war der Kranke im stande, noch bevor er sprechen konnte, fehlerfrei laut vorzulesen. Eigene Gedanken niederzuschreiben wollte nur sehr mangelhaft gelingen. Die ersten Worte der ersten Sätze, oder des ersten Satzes waren in den Anfangssilben korrekt geschrieben. Dann aber häufte sich ein Konglomerat von Zeichen in tollem Durcheinander an. Abschreiben und Diktandoschreiben gelang dagegen korrekt.

8. *Lichtheim* berichtet [1]) über einen Mann, 60 Jahre alt. Alle seine Handlungen liefsen nicht den mindesten Intelligenzdefekt erkennen. »Was die Sprache anlangt, so ist zunächst zu bemerken, dafs sein Wortschatz ein fast unbegrenzter ist. Er spricht sehr viel in fliefsender Rede; selten fehlen ihm Worte. Er findet die Namen äufserst schwer und sucht sich durch Umschreiben zu helfen. Für Wein sagt er: Das ist stark! Für Wasser: Das ist schwach u. s. f. Er kann alles korrekt nachsprechen, aber er versteht es nicht. Er sprach nach: Ich heifse Peter Schwarz und bin schon vier Jahre alt, ohne zu reklamieren. Dem Patienten fehlt vollkommen jedes Verständnis für ge-

---

[1]) Deutsches Archiv für klinische Medizin, Bd. 36, S. 231.

schriebene und gedruckte Dinge. Er setzt aus Lettern Wörter richtig zusammen und kann sie langsam lesen. Doch ist ihm der Sinn der Worte vollständig verschlossen. Das Schreiben ist viel schlechter als das Sprechen; doch schreibt er einige Worte richtig. Er kopiert vollständig korrekt und setzt die deutsche Schrift in lateinische Lettern um. Es fehlt ihm jedes Verständnis für den Sinn dessen, was er kopiert, ebenso für das, was er auf Diktat geschrieben. Es tritt bald Besserung ein. Drei Tage nachdem er eingebracht, wurde folgende Unterredung nachgeschrieben, die zeigt, dafs manchmal Verständnis da war, manchmal aber nicht. »Machen Sie einmal die Augen zu!« (Geschieht.) »Nehmen Sie das Weinglas vom Tische!« (Dreht sich um und sagt: Sagen Sie etwas zu mir? Ich verstehe es nicht!) »Trinken Sie lieber roten oder weifsen Wein?« (»Ich habe hier etwas roten Wein.«) »Strecken Sie einmal das rechte Bein aus dem Bett heraus!« (Was soll ich machen? Streckt das linke Bein heraus.) »Halten Sie einmal den rechten Zeigefinger an die Nase!« (»Etwas rechts? Was mufs ich machen?« Streckt das rechte Bein zum Bett heraus.) u. s. w. Eine Woche später ist »vollständig defekt immer noch das Verständnis der Schriftzeichen. Doch gilt dies nicht für die Ziffern. Das Schriftverständnis fehlt; er versteht besser, wenn er laut liest. Verbietet man es ihm, so buchstabiert er auch scheinbar innerlich. Auch Fragen wiederholt er häufig und versteht sie dann besser.«

9. Dr. *Hun* berichtet von einem Hufschmied.[1]) Dieser litt am Herzen und wurde von Gehirnkongestionen ergriffen, die Sprachstörungen herbeiführten. Wenn nun dieser Mann ein Wort nicht aussprechen konnte, so war er auch nicht im stande, es zu schreiben.

10.[2]) Ein Schauspieler konnte noch fliefsend sprechen, Diktiertes nachschreiben, aber kurze Zeit darauf die dik-

---

[1]) *Kufsmaul*, a. a. O. S. 180.
[2]) Ebenda S. 181.

tierten Wörter nicht mehr lesen. Nach einiger Zeit konnte er überhaupt nicht mehr lesen. Er machte nun selbst die merkwürdige Entdeckung, dafs ihm das Lesen gelinge, wenn er den einzelnen Buchstaben, die an der Tafel standen, gleichsam mit dem Finger nachfuhr.

11.[1]) Von einem Musiker, der nicht mehr sprechen und nicht mehr schreiben konnte, wird berichtet, dafs er eine gehörte Melodie leicht in Noten niederschreiben konnte.

12.[2]) »Es ist auch bekannt, dafs Verständnis für die Zahlen, aber nicht mehr Verständnis für die Schriftbilder vorhanden sein kann.«

Zu welchen Schlüssen sind wir auf Grund dieser klinischen Erfahrungen berechtigt?

Der Mann, Beispiel II, war im stande, sein Amt auszuführen, trotzdem er die Fähigkeit, zu sprechen, vollständig eingebüfst hatte. Die Intelligenz und das Wort müssen mithin an verschiedene Gehirnpartieen gebunden sein. Die Störung, wohl gar Vernichtung der einen, berührt die andere nicht. Ihre Trennung ist also vollkommen. Genauer! Da er schriftlich seine Gedanken vollständig darstellen konnte, da die physiologischen Bedingungen der Sprache nicht benachteiligt waren, so müssen wir verschiedene Hirnteile in Anspruch nehmen für das Denken und für die Auslösung der Sprachbewegungen. Dem Begriffe und dem Worte liegen Nervenerregungen zu Grunde, die auf verschiedene Centren des Hirns lokalisiert sind. Erkrankung des einen macht das andere nicht intakt. Für das Schriftbild und das motorische Lautbild müssen verschiedene Centren da sein. Das sensorische Lautbild ist nicht ohne weiteres auch motorisches. Eine Verbindung ist notwendig.

I lehrt, dafs für verschiedene Wörtergruppen innerhalb des Centrums gesonderte Hirnteile thätig sind, ja mehr,

[1]) *Kufsmaul*, S. 181. — [2]) Ebenda S. 204.

nach Beispiel III scheinen die verschiedenen Laute lokalisiert zu sein. Dasselbe lehrt IV. Hier ist die Wortfügung mangelhaft, obwohl die Laute artikuliert werden. Es mufs für die Fügung also, die mit den Lauten keineswegs ohne weiteres gegeben ist, ein neues, ein Coordinationscentrum verantwortlich gemacht werden. Darüber belehrt auch Fall VI. Lordat kann buchstabieren, aber die Laute lesen ist ihm unmöglich. Wir müssen mithin auf Grund der klinischen Befunde 1. motorische, 2. sensorische Centren und endlich Leitungsbahnen, Associationsbahnen annehmen, die in einem Coordinations-, einem Begriffs-Centrum, ihre Spitze haben. In dem sensorischen Lautcentrum liegen die akustischen, im sensorischen Schriftcentrum die optischen, im motorischen Centrum die Bewegungsbilder. Scheiden wir vorerst das Schriftsensorium aus unserer Betrachtung aus. Dann würde man rein deduktiv nebenstehendes Schema konstruieren können, in dessen nachfolgender einfachster Formulierung alle deutschen Forscher übereinstimmen:[1])

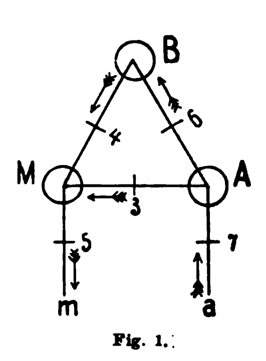


Fig. 1.

A bezeichnet das sensorische, M das Bewegungscentrum. a ist das Ohr, m das Sprachwerkzeug. Sofern das Verständnis hinzutritt, mufs sich eine Verbindung nach B herstellen, wo die Begriffe sich bilden. Der bei a eintretende Reiz würde also folgende Bewegung veranlassen: a, A, B, M, m.[2]) Lesen und Schreiben verknüpfen sich uns von früh her mit dem Sprechen. Auch für diese müssen wir gesonderte Centren annehmen, die mit den oben angedeuteten und unter sich in mannigfacher leiten-

[1]) Siehe jedoch *Kufsmaul* und *Goldscheider* in Berliner klinisch. Wochenschrift, S. 123.

[2]) Vgl. hierzu *Lichtheim*, a. a. O. S. 207 f.

der Verbindung stehen. *Lichtheim* konstruiert folgendes Schema:

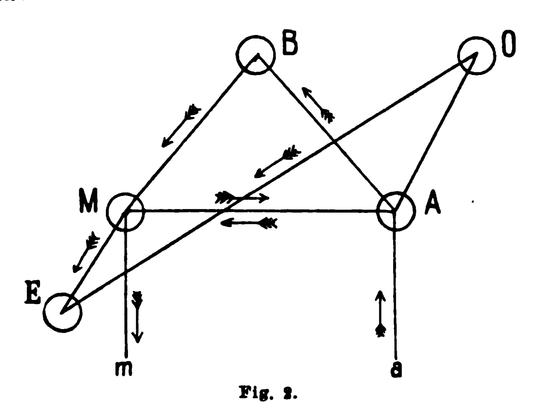


Fig. 2.

Es ist nun ein leichtes, aber sehr interessant, die möglichen Leitungsunterbrechungen, die darauf fufsenden Störungen aus der Zeichnung abzuleiten. O bedeutet das optische und E ist der Ort, »von welchem aus die Schreibbewegungen innerviert werden«.

Sieben Unterbrechungen sind möglich. 1. M, das motorische Sprachcentrum ist unterbrochen. Die Folge ist ein Verlust:

a) der willkürlichen Sprache,
b) des Nachsprechens,
c) des Lautlesens,
d) des willkürlichen Schreibens,
e) des Schreibens auf Diktat.

Dagegen ist noch erhalten:

f) das Verständnis der Sprache,
g) das Verständnis der Schriftzüge,
h) die Fähigkeit, Vorlagen abzuschreiben.

Das ist die »ataktische« Aphasie *Kufsmauls,* die »motorische« Aphasie *Wernickes.*

2. Unterbrechung in A. Die Folge davon ist der Verlust:

a) des Sprachverständnisses,
b) des Verständnisses der Schrift,
c) der Fähigkeit, nachzusprechen,

d) der Fähigkeit, auf Diktat zu schreiben,
e) der Fähigkeit, laut zu lesen.

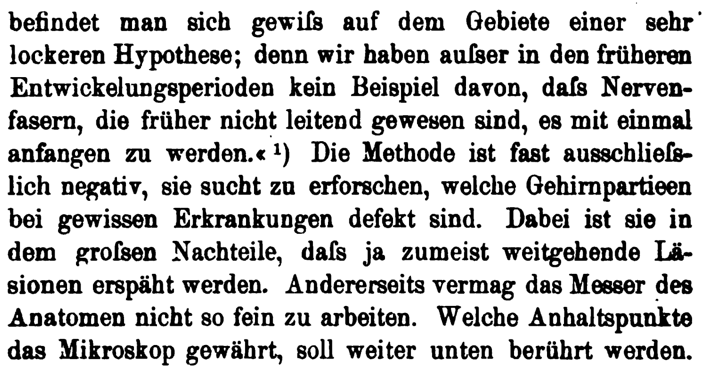
Erhalten sind dagegen:

f) die Fähigkeit, zu schreiben,
g) die Fähigkeit, Vorlagen zu kopieren,
h) die Fähigkeit der willkürlichen Sprache.

Das ist die sog. sensorische Aphasie.

Ich versage es mir, die übrigen Unterbrechungen anzudeuten. Man möge dieselben in der aufserordentlich lichtvollen Darstellung *Lichtheims* a. a. O. nachlesen. »Einen Wert wird .... diese Darstellung jedoch nur dann beanspruchen dürfen, wenn sich zeigen läfst, dafs die sieben auf diesem Wege abzuleitenden Symptomenkomplexe in der That sieben existierenden Formen der Aphasie entsprechen, und wenn die klinischen Beobachtungen sich wenigstens einigermafsen ungezwungen in dieses Schema einfügen, sagt *Lichtheim* mit vollem Recht[1]) und er hat diesen Nachweis erbracht, durch praktische Fälle belegt. Man wird ihm zustimmen müssen, dafs die auch von ihm angewendete Methode sich »nicht von der allgemeinen Methode naturwissenschaftlicher Forschung unterscheidet.« Auch sie wurzelt in der empirischen Beobachtung, sucht diese zu deuten und die Brauchbarkeit der Deutung an neuen Erfahrungen zu bewähren. Immer aber ist festzuhalten, dafs wir eben doch nur Deutungen vor uns haben. die dem Verständnis, der unterrichtlichen Behandlung, wie *Lichtheim* hervorhebt, schätzenswerte Dienste leisten mögen, aber doch weiter kaum einen Wert beanspruchen können. Sie entsprechen in keiner Weise den vorliegenden Thatsachen, sie bleiben eben nur Schemata — in diesem Sinne willkürlich — und »es ist verführerisch leicht, durch einen Federstrich neue Bahnen zu eröffnen, wenn man etwas zwischen zwei Stellen des Gehirns besorgt haben will, die bisher in keiner gegenseitigen Verbindung gestanden haben. Wenn man sich solche neue Bahnen durch Nervenfasern repräsentiert denken soll, so

[1]) A. a. O. S. 209.



befindet man sich gewifs auf dem Gebiete einer sehr lockeren Hypothese; denn wir haben aufser in den früheren Entwickelungsperioden kein Beispiel davon, dafs Nervenfasern, die früher nicht leitend gewesen sind, es mit einmal anfangen zu werden.«[1]) Die Methode ist fast ausschliefslich negativ, sie sucht zu erforschen, welche Gehirnpartieen bei gewissen Erkrankungen defekt sind. Dabei ist sie in dem grofsen Nachteile, dafs ja zumeist weitgehende Läsionen erspäht werden. Andererseits vermag das Messer des Anatomen nicht so fein zu arbeiten. Welche Anhaltspunkte das Mikroskop gewährt, soll weiter unten berührt werden.

Ob da das Experiment zu helfen vermag? Man hat klinisch für bestimmte Funktionen — hier handelt es sich um die Sprache — gewisse gröfsere Rindenteile des Gehirns nachgewiesen; ist es möglich, eine feinere Lokalisation mit Hilfe des Experiments nachzuweisen?[2])

Dr. *Hitzig* in Berlin hatte sich durch einige Beobachtungen am Menschen veranlafst gesehen, die damals herrschende Lehre noch einmal durch das Experiment zu prüfen, und die Prüfung, die er in Gemeinschaft mit Dr. *Fritsch* an Kaninchen und Hunden ausführte, ergab in der That ein Resultat, welches der Lehre — die die Lokalisation leugnete — widersprach. Die Experimente von *Fritsch* und *Hitzig* hatten leicht wahrnehmbare positive Ergebnisse, während die Lehre, welcher diese Forscher widersprachen, aus sog. negativen Erfahrungen hervorgegangen waren, negativ, d. h. man hatte etwas gesucht und nicht gefunden, während *Fritsch* und *Hitzig* etwas gesucht und gefunden haben.

Die Funde lauteten wie folgt:

Wenn man einem durch Morphium in Schlaf versetzten Hunde die Oberfläche des Gehirns blofslegt, so kann man

---

[1]) *C. Lange*, Professor der Medizin in Kopenhagen: Über Gemütsbewegungen. Eine psycho-physiologische Studie. 1887, S. 70 etc. und *Flügel*, a. a. O. S. 411.

[2]) Das Folgende nach: *Stricker*, Studien über die Sprachvorstellungen, 1881, S. 24 ff.

durch künstliche Reizung ganz bestimmter Stellen der Hirnrinde bestimmte Muskeln der entgegengesetzten Körperhälfte in Zuckung bringen. Man kann von einer Stelle aus die Schnauze, von einer anderen aus ein Hinterbein, von noch einer anderen ein Vorderbein in bestimmte Bewegungen versetzen. Die Experimentatoren konnten bis dahin durch solche Reizungen der Hirnrinde keine Muskelzuckungen auslösen. Das waren die sog. negativen Ergebnisse. Jetzt konnte man es, man hatte positive Resultate. Aus einem Gegner wird das Experiment ein wertvoller Bundesgenosse der klinischen Untersuchungen.

Die Experimente von *Fritsch* und *Hitzig* sind seit ihrem Bekanntwerden unter verschiedenen Himmelsstrichen und an verschiedenen Säugetierformen geprüft und bestätigt worden.

Wenn, meint *Stricker*, diese Stellen in der Hirnrinde, deren künstliche Erregung zu Muskelzuckungen führt, wirklich in die Sphäre der psychischen Leistungen hineinfallen, wenn wir dort also den Ort zu suchen haben, wo die Muskelzuckungen auf psychischem Wege ausgelöst werden, wenn jene Stellen die Angriffspunkte der Willensimpulse sind, dann mufs die Zerstörung dieser Stellen der Herrschaft des Willens ein Ende setzen. Die Zerstörung jener umschriebenen Stellen, deren Reizung eine bestimmte Muskelzuckung ausgelöst hat, mufs eine Willenslähmung derselben Muskeln zur Folge haben.

Diesem Gedankengange gemäfs haben *Fritsch* und *Hitzig* Versuche an Hunden angestellt. Aber die Ergebnisse ihrer Versuche waren noch unvollkommen. Erst *Ferrier*[1]) ist es gelungen, die analogen Versuche am Affen mit gröfserem Erfolge durchzuführen.

Die Unvollkommenheit der Versuche am Hund war nicht Schuld der Experimentatoren, sondern es hat sich herausgestellt, dafs Hunde zu diesen Lähmungsversuchen von der Hirnrinde aus nicht geeignet sind, dafs es die höhere Entwickelung des Affen ist, welche sie zu den Ver-

[1]) Die Funktionen des Gehirns (deutsch von *Obersteiner*) 1879.



suchen geeignet macht. Das Affenhirn steht in seinem Bau dem menschlichen viel näher, als das Hirn des Hundes.

Nun hat es sich bald des weiteren herausgestellt, dafs auch Menschen, deren Hirnrinde an gewissen topographisch bestimmten Stellen erkrankt, von Zuckungen und Lähmungen bestimmter Stellen befallen werden. *Hitzig* selbst war der erste, der die Ergebnisse seiner Experimente an Hunden auch durch eine Beobachtung am Menschen unterstützen konnte: Ein französischer Soldat, der durch eine Flintenkugel am Kopfe verwundet worden war, wurde im Februar 1871 von Zuckungen bestimmter Muskeln befallen, von Zuckungen, auf welche vorübergehende Lähmungen folgten. Der Mann starb. Die Sektion ergab eine circumscripte Erkrankung der Hirnrinde infolge des Schusses. Diese Stelle entsprach denjenigen des Affenhirns, von welchen aus *Ferrier* später auf experimentellem Wege durch Reizung Zuckungen und durch Ausschneidung Lähmung derselben Muskelgruppen erzielen konnte.

»Wenngleich«, fährt *Stricker* fort, »nun die Details in der Deutung der Erscheinung immer noch strittig sind, die Thatsachen als solche, dafs es im menschlichen Gehirn nur bestimmte Regionen der Rinde sind, deren Erkrankung Muskelzuckung und Muskellähmung auslöst, wird von allen Seiten anerkannt.«

Weitere Experimente, die der Initiative des Dr. *Ferrier* in London und Dr. *Herm. Munk*[1]) zu verdanken sind, haben festgestellt, dafs sich an der Hirnrinde des Affen und des Hundes Regionen abgrenzen lassen, deren Vernichtung nur Blindheit, aber keine Lähmungen, deren Vernichtung nur Taubheit, aber keine Lähmungen im Gefolge haben.

Daraus folgt auf experimentellem Wege ebenfalls: die motorischen Gebiete der Hirnrinde können unmöglich auch der Sinneswahrnehmung dienen. Das sensorische Gebiet der Hirnrinde mufs anderwärts, aufserhalb des motorischen Gebietes liegen.

Damit ist aber auch die Bedeutung des Experiments,

[1]) Serie von Artikeln in *Du Bois'* Archiv f. Physiologie, 1870—1879.

wenigstens vorläufig, für die Lokalisation erschöpft. Eine detaillierte Durchführung derselben mufs andere Hilfsmittel suchen.

Fragen wir das Mikroskop.

Zunächst erinnere ich an *Stricker*.[1])

Das Mikroskop offenbart eine grofse Zahl kleiner Körperchen, die Ganglienzellen. *Stricker* deutet sie frischweg als psychische Centren, ob und wie weit er dazu berechtigt ist, wird zum Schlufs dieser einleitenden Andeutungen erwähnt werden.

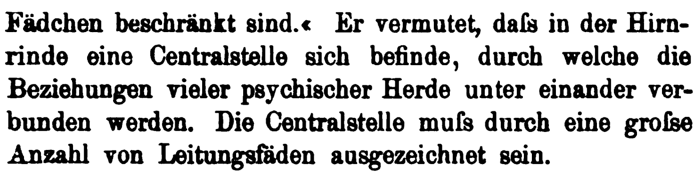
Die Ganglienzellen bilden Knotenpunkte für die Nervenfasern. Die feinsten Nervenfäserchen, welche von der Hirnrinde ausgehen, um zu den Muskeln zu gelangen, entspringen aus Ganglienzellen. Hierüber hat die mikroskopische Untersuchung feststehende Aufschlüsse gebracht. Andererseits werden die Verbindungen der verschiedenen Rindenpartieen unter einander durch Ganglienzellen vermittelt. Sie bilden gleichsam die Knotenpunkte für die vielen Nervenfädchen, welche die Hirnrinde durchsetzen.

Man hat der Ansicht gehuldigt, dafs in der Hirnrinde ein überaus reiches Netz von Nervenfäserchen existiere, so reich, dafs jede einzelne Ganglienzelle mit allen möglichen übrigen Rindenzonen in Verbindung stehen könnte. Dieses Netz von Fäserchen hatte man wirklich gesehen. Es wurde von *Gerlach* zuerst dargestellt. Wie nahe lag es nun, die scheinbar unerschöpfliche Mannigfaltigkeit in der Kombination unserer Gedanken auf dieses überaus reiche Netz von Verbindungszügen zwischen den einzelnen mikroskopisch kleinen psychischen Faktoren zurückzuführen.

Stricker kommt indessen zu dem Resultat, dafs dieses Netz nur zum kleinsten Teile aus Nervenfasern besteht,[2]) dafs der weitaus überwiegende Teil der feinsten Fäserchen einer anderen, nicht nervösen Gewebsformation angehöre. Er hegt die Überzeugung, »dafs die nervösen Verbindungen der Ganglienzellen unter einander nur auf je einzelne

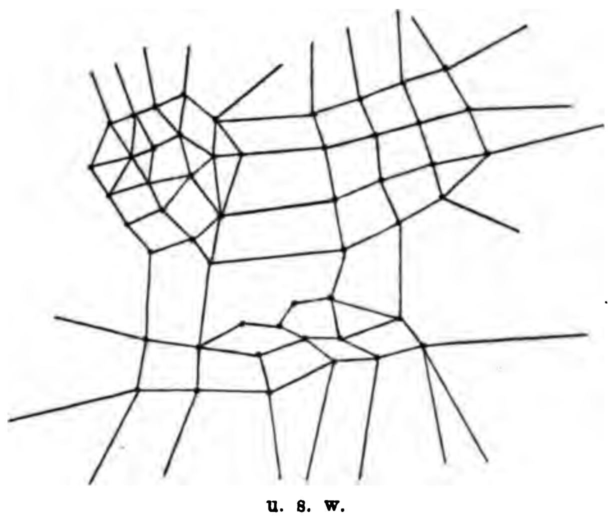
---

[1]) A. a. O. S. 78. — [2]) Vorlesungen über allgemeine und experimentelle Pathologie, S. 561 f.



Fädchen beschränkt sind.« Er vermutet, dafs in der Hirnrinde eine Centralstelle sich befinde, durch welche die Beziehungen vieler psychischer Herde unter einander verbunden werden. Die Centralstelle mufs durch eine grofse Anzahl von Leitungsfäden ausgezeichnet sein.

Also: »Die mikroskopische Untersuchung lehrt, dafs die Ganglienzellen unter sich zusammenhängen, dafs ihre Ästchen ineinander übergehen, derart, dafs die Körperchen selbst nur Knotenpunkte eines Netzes bilden.« Es ist mithin »daran kein Zweifel, dafs die Ganglienzellen untereinander durch Nervenleitung verbunden sind, dafs eine von der andern aus erregt werden kann: das, weil (und hierauf ist wohl zu achten!) die physiologischen und psychologischen Erfahrungen nicht anders zu deuten sind. Wir werden bei *Flechsig* einem ähnlichen Gedanken begegnen. Dort auch wollen wir uns über die Theorie der Bahnen kurz verständigen. Als Beispiel, wie *Stricker* das Nervensystem der Lippenmuskel sich denkt, gebe ich folgende Nachbildung:



u. s. w.

Fig. 3.

Es drängen sich hier gleich eine grofse Zahl von Fragen auf, wie denn nun die Lokalisation gedacht wer-

den mufs, wie die Ganglienzellen in ihrer Bedeutung als Associationscentren zu deuten sind u. v. a.

Ich komme zu *Flechsig.*[1]) In einem Punkte ist er weit über seine Vorarbeiter hinausgegangen, hat überraschende Resultate erzielt, indem er die entwickelungsgeschichtliche Methode anwendet, »aber nicht die Geschichte der ersten Bildung, der frühesten Formwandlungen, sondern die Geschichte des weit später sich vollziehenden inneren Aufbaues. Alle andern Methoden der Untersuchung, insbesondere auch die auf gewisse Entartungszustände gegründeten, können nur als Ergänzungen dienen für die thatsächlich eine natürliche Selbstzergliederung des Gehirns benützende entwickelungsgeschichtliche Forschung.[2])

Es handelt sich bei ihm vornehmlich um die Einheit des Bewufstseins, um die Association, wie *Flügel* richtig bemerkt.[3]) Er hat sich für seine Arbeiten zunächst folgende Fragen gestellt: Welche Hirnteile sind in Thätigkeit, wenn wir denken oder fühlen, welcherlei chemische und physikalische Vorgänge sind hierbei bethätigt? »Unser gesichertes Wissen beschränkt sich im wesentlichen auf die Gestaltungsverhältnisse, auf die Form der Gewebselemente, an welche die geistigen Erscheinungen geknüpft sind, ihre gegenseitige Verbindung, ihre Lokalisation im Gehirn. Ein Zurückführen auf die zu Grunde liegenden Substanzen und Kräfte ist noch nicht möglich; wir wissen nur, dafs die im Gehirn vorhandenen chemischen Elemente in Betracht kommen; wir vermuten, dafs diese Elemente sich im lebenden Gehirn zu den kompliziertesten Körpern unseres Planeten verbinden; aber wir kennen vorläufig nur Zersetzungsprodukte der psychischen Substanz; und somit liegen selbst die vorstellbaren Grenzen des Naturerkennens auf diesem Gebiet noch in nebelhafter Ferne.«[4])

---

[1]) Gehirn und Seele, 2. Ausgabe. Leipzig, 1896.
[2]) A. a. O. S. 19.
[3]) A. a. O. S. 401. — [4]) S. 11.

Also: Die geistigen Elemente scheinen an das Hirn gebunden zu sein. »Mehr als je habe ich die Überzeugung, dafs das Gehirn als Organ voll und ganz die Seelenerscheinungen deckt und dafs wir im stande sind, die Bedingungen derselben mit gleicher Schärfe zu entwickeln, wie die alles anderen unserem Erkennen zu Grunde liegenden Naturgeschehens.« [1]) Keineswegs aber sind alle gleichwertig für den psychischen Prozefs, man mufs dem Werte nach höhere und niedere unterscheiden. Zu den niederen rechnet *Flechsig* das verlängerte Mark, das Kleinhirn, die Vierhügel, wenigstens einen Teil der Grofshirnganglien. Nur die Grofshirnrinde, die graue Rindensubstanz der Grofshirnlappen allein vermitteln das Bewufstsein. Das ist allerdings nicht genau erwiesen, es ist nur pathologisch dargethan, dafs das Vorstellen an verschiedene Hirngebiete gebunden ist. — Es kann gegenwärtig als sicher betrachtet werden, dafs in der Hinterhauptsgegend des Grofshirns ein Gebiet liegt, dessen Zerstörung die Gesichtsempfindungen vollständig aufhebt. In gleicher Weise läfst sich klinisch nachweisen, dafs das Gehör an den Schläfenteil gebunden ist, der Geruch an die untere Grofshirnfläche, der Tastsinn an die obere Stirn- und vordere Scheitelgegend. Dabei treten auch Bewegungsstörungen auf. Es wäre jedoch ein Irrtum, zu meinen, dafs alles seelische Leben an die Grofshirnrinde gebunden ist. Das Tierexperiment weist nur Anfänge motorischer Nervenbahnen durch galvanische Reizung nach. — *Goltz* ist es gelungen, einen hirnlosen Hund am Leben zu erhalten. Er hat klar erwiesen, dafs auch das grofshirnlose Säugetier keineswegs aller seelischen Regungen bar ist. Obwohl alles dessen beraubt, was auf Gedächtnis und Überlegung hinweist, obwohl unfähig, mit Hilfe der Sinne die zur Befriedigung seiner körperlichen Bedürfnisse notwendigen äufseren Objekte selbst aufzufinden, ist das Tier nicht eine absolut willenlose Maschine. Es vermag noch Laufbewegungen auszuführen und sich

[1]) Ebenda S. 8.

aufrecht zu erhalten. Durch äufsere Reize, Druck, grelles Licht, erschütternde Geräusche wird es in Bewegung gesetzt unter Äufserungen, aus welchen wir auf Unlust und Unbehagen zu schliefsen gewöhnt sind. Es gerät in Wut, beifst und heult, wenn es vom sicheren Erdboden in die Luft gehoben wird, und — was noch weit bedeutsamer erscheint — Entbehrung der Nahrung, also ein Zustand, welchen wir als Hunger fühlen, setzt den ganzen Körper in lebhaftere Bewegung. Nach genügender Nahrungsaufnahme tritt Ruhe ein, und eine Art Befriedigung malt sich im Gebahren des grofshirnlosen Wesens. Die körperlichen Bedürfnisse wirken also auch bei völligem Grofshirnmangel noch treibend auf den Gesamtkörper und setzen überdies alle die Einzelapparate in Bewegung, welche der unmittelbaren Befriedigung der körperlichen Bedürfnisse dienen. Sind diese aber gestillt, so erlöscht die Unruhe und ein ruhiger, anscheinend traumloser Schlaf umfängt den Körper, bis intensivere äufsere Reize oder von innen her Nahrungsmangel u. dgl. das Bewufstsein von neuem anfachen, oder wenigstens entsprechende Äufserungen auslösen.

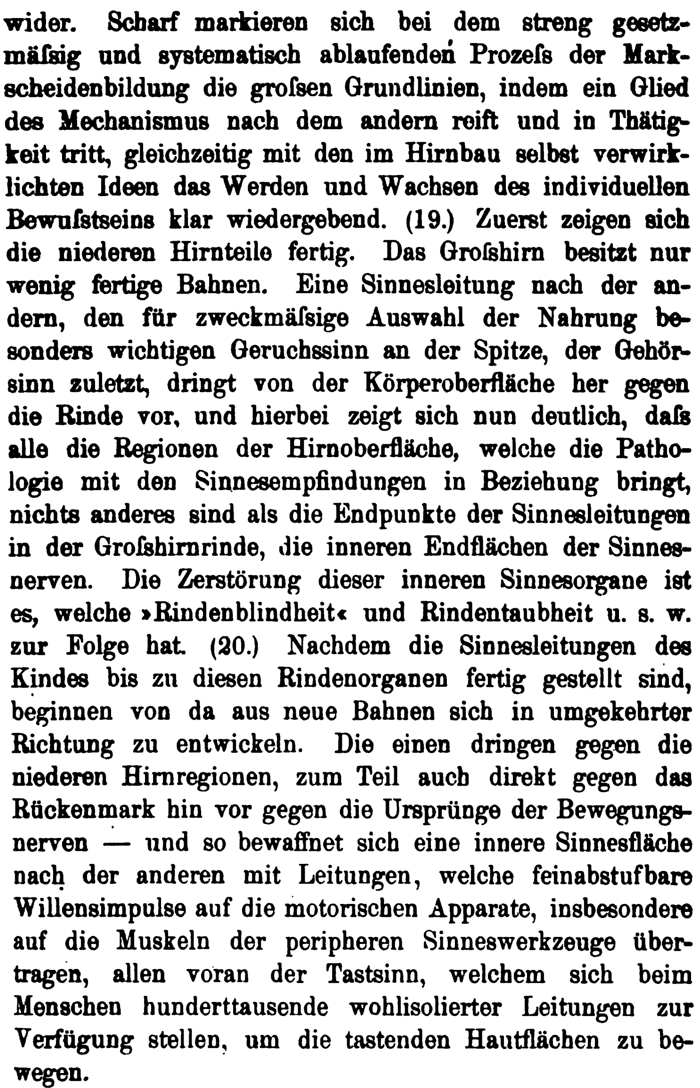
Dem hält *Flügel* mit vollem Recht entgegen: »Es ist sehr die Frage, ob man es hier mit wirklichen geistigen Thätigkeiten, mit Bewufstsein zu thun hat. .... Es sind Auslösungen besonders angelegter, wohl auch eingeübter Mechanismen.« [1])

Beim Menschen liegen nach *Flechsig* ganz ähnliche Verhältnisse vor. Das neugeborne, besonders aber das frühgeborne Kind, kommt mit einem fast völlig unreifen Gehirn zur Welt, mit einem Grofshirn, das fast allen Nervenmarkes entbehrt, und so auch chemisch sich von dem des Erwachsenen ganz wesentlich unterscheidet. Der Mensch gleicht anfangs einem grofshirnlosen Wesen.

Wie stellt sich dazu die Hirnanatomie? Im Aufbau des Gehirns spiegelt sich ein grofser Teil seiner Leistungen

---

[1]) A. a. O. S. 429.



wider. Scharf markieren sich bei dem streng gesetzmäſsig und systematisch ablaufenden Prozeſs der Markscheidenbildung die groſsen Grundlinien, indem ein Glied des Mechanismus nach dem andern reift und in Thätigkeit tritt, gleichzeitig mit den im Hirnbau selbst verwirklichten Ideen das Werden und Wachsen des individuellen Bewuſstseins klar wiedergebend. (19.) Zuerst zeigen sich die niederen Hirnteile fertig. Das Groſshirn besitzt nur wenig fertige Bahnen. Eine Sinnesleitung nach der andern, den für zweckmäſsige Auswahl der Nahrung besonders wichtigen Geruchssinn an der Spitze, der Gehörsinn zuletzt, dringt von der Körperoberfläche her gegen die Rinde vor, und hierbei zeigt sich nun deutlich, daſs alle die Regionen der Hirnoberfläche, welche die Pathologie mit den Sinnesempfindungen in Beziehung bringt, nichts anderes sind als die Endpunkte der Sinnesleitungen in der Groſshirnrinde, die inneren Endflächen der Sinnesnerven. Die Zerstörung dieser inneren Sinnesorgane ist es, welche »Rindenblindheit« und Rindentaubheit u. s. w. zur Folge hat. (20.) Nachdem die Sinnesleitungen des Kindes bis zu diesen Rindenorganen fertig gestellt sind, beginnen von da aus neue Bahnen sich in umgekehrter Richtung zu entwickeln. Die einen dringen gegen die niederen Hirnregionen, zum Teil auch direkt gegen das Rückenmark hin vor gegen die Ursprünge der Bewegungsnerven — und so bewaffnet sich eine innere Sinnesfläche nach der anderen mit Leitungen, welche feinabstufbare Willensimpulse auf die motorischen Apparate, insbesondere auf die Muskeln der peripheren Sinneswerkzeuge übertragen, allen voran der Tastsinn, welchem sich beim Menschen hunderttausende wohlisolierter Leitungen zur Verfügung stellen, um die tastenden Hautflächen zu bewegen.

Zweidrittel der Groſshirnrinde haben mit Sinneseindrücken nichts zu thun, sie haben höhere Bedeutung. Jedes Sinnescentrum des Groſshirns hat verschiedenen Bau. Er erinnert an die Nerven des betreffenden äuſse-

ren Organs. Dem gegenüber zeigen die höheren, die »geistigen«, ein mehr einheitliches Gepräge. Sie bilden mehrere wohlgesonderte Gebiete im Gehirn. Sie umfassen das Stirnhirn, Schläfen- und Hinterhauptlappen, den hinteren Scheitelteil und die *Insula Reilii*, die tief versteckt im Gehirn liegt. Noch einen Monat nach der Geburt sind sie unreif, bar alles Nervenmarks, während die Sinnescentren längst für sich herangereift sind. Wenn letztere fertig ausgebildet sind, schieben sich von ihnen aus Markfasern in die geistigen Centren hinein. Diese Leitungen treten mit einander in Verbindung, indem sie dicht neben einander in der Hirnrinde endigen. Vorher war es ganz unmöglich, daſs verschiedene Sinnessphären zu einander in Beziehung treten konnten, wenn auch nach Annahme *Flechsigs* die einzelnen Momente jeder Sphäre associieren konnten. Jene Leitungen führen zu den geistigen Centren, welche höhere Einheiten bilden; *Flechsig* nennt sie Associations- oder Cogitationscentren.

Diese Resultate entnimmt *Flechsig* der Anatomie. Sie sind ihm aber auch klinisch bezeugt. Gerade die Krankheiten der Associationsbahnen sind es, die in hervorragendem Maſse Geisteskrankheiten veranlassen.

Die Lehre von den geistigen Centren ist noch sehr jung. Vorläufig vermögen wir sie nur ihrer Lage nach zu unterscheiden als: 1. frontales oder vorderes, 2. insuläres oder mittleres, 3. *parieto-occipito-temporales* oder hinteres Associationscentrum. Da letzteres weitaus das gröſste ist, so kann man es als: hinteres groſses Associationscentrum bezeichnen.

Sie sind nicht alle gleichwertig. Die Störungen des hinteren groſsen Centrums bedingen den Verlust der Fähigkeit, die Objekte richtig zu benennen, bezw. zu deuten. Läsionen des vorderen Centrums stören die Vorstellungen von der eigenen Person. (23.) Der gröſste Teil des menschlichen Groſshirnmarks besteht aus nichts anderem als aus Millionen wohlassociierter insgesamt Tausende von Kilometern messender Leitungen, welche die Sinnescentren

mit den geistigen Centren und diese wieder unter einander verknüpfen: — und aus dieser Mechanik resultiert die Einheit der Grofshirnleistungen. (26.)

Wir treffen hier also einen ganz ähnlichen Gedanken wie bei *Stricker*. Man weist einen aufserordentlich komplizierten Leitungsmechanismus nach oder deutet ihn an. Man bringt grofsenteils den Nachweis, dafs Associationsstörungen, Störungen in der Bildung und im Verlaufe der Vorstellungen mit Krankheit und Vernichtung dieser Leitung notwendig gegeben sind — und kehrt dann frisch den Spiefs um, behauptend, die Bahnen bewirken die Association, während man sie vorsichtig höchstens als Möglichkeit andeuten durfte. Allerdings sagt *Flechsig* nicht, Associationen sind ohne jene Bahnen nicht vorhanden, sondern er sagt, sie sind ohne dieselben unerklärlich, nämlich vorausgesetzt, dafs die Association durch jene Bahnen vermittelt wird.[1] Die Verknüpfung erfolgt dann vermutlich durch besondere umfängliche Zellengruppen. Mag sein, aber ist denn das Verknüpfen das Verknüpfte selbst? Der physiologische Apparat mag Bedingungen des Verknüpfens erklären, aber dessen Produkt bleibt unberührt. Es liegt jenseits desselben.

Ebenso unvollziehbar ist der Gedanke, Vorstellungen auf gesonderte Zellen zu beziehen, ihnen ihren Sitz in denselben anzuweisen. Dem widerstreitet die Einheit des Bewufstseins. Man wäre um dessenwillen genötigt, einen gemeinsamen Träger nachzuweisen, ja der mehr ist als ein Träger. Das widerstreitet nicht dem, dafs der Nachweis sämtlicher physiologischer Bedingungen theoretisch möglich sein mufs. Aber wegen ihrer innigen Verknüpfung mit den einheitlichen aus unendlich vielen Komponenten bestehenden psychischen Thatsachen wird sie nie ganz verwirklicht werden können. Die eigentliche geheime Werkstatt unseres Daseins wird sich Hebeln und Schrauben nicht erschliefsen.

---

[1]) *Flügel*, a. a. O. S. 410.

Das gilt auch insonderheit für die Sprachvorgänge. *Grashey* weist 1885 nach, dafs Gedächtnisstörungen aphasische Erscheinungen hervorrufen können. Er lenkt die Aufmerksamkeit auf ein zeitliches Moment: Die Vorstellung des Wortes mufs, soll es gesprochen[1]) oder geschrieben werden, wenigstens so lange andauern, bis der letzte Teil desselben in Bewegung umgesetzt wird. Es lassen sich viele Aphasien eben auf rein physischem Wege nicht begreifen. Die psychischen Momente dürfen nicht vernachlässigt werden.

Die Hirnpartieen, welche vorwiegend in Betracht kommen, sind oben berührt worden. Es sei hier nur die Bedeutung der Insel mit *Flechsig* mehr betont.[2]) Sie macht den Eindruck eines Centrums, welches sämtliche an der Sprache beteiligten motorischen und sensibeln Rindenfelder zu einem einheitlichen Ganzen zusammenfügt, und welches besonders befähigt scheint, Gehörseindrücke und Bewegungsbilder der Lippen, der Zunge, des Gaumens, Kehlkopfs u. s. w. zu verknüpfen.

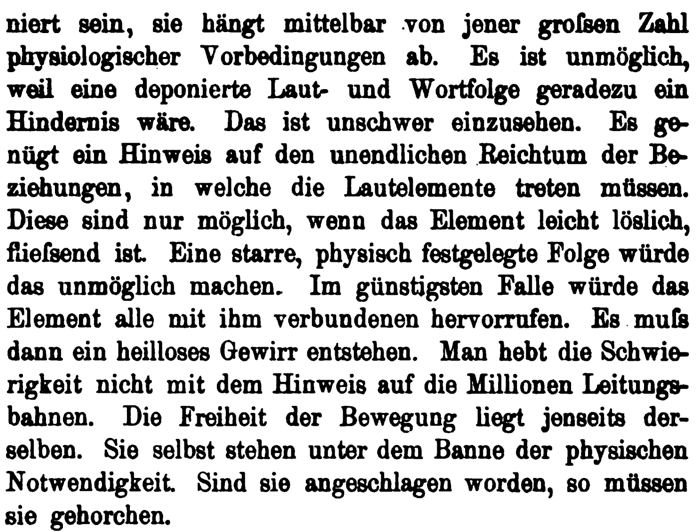
Jeder Klang, aus denen ein Wort besteht, also jeder Laut, führt *Goldscheider* aus,[3]) ist wieder ein Aggregat verschiedener Klänge, denn es ist nicht anzunehmen, dafs es centrale Stellen mit der spezifischen Energie a, o, p u. s. w. giebt; sondern verschiedene centrale Stellen von verschiedener spezifischer Energie rufen in ihrem Zusammenwirken die Empfindung der Vokalklangfarbe hervor. (*Stricker.*)[4]) Bei den Konsonanten ist die Sache selbstverständlich noch viel komplizierter. Dazu kommt dann noch die Aneinanderordnung dieser aus tausenden von Elementen zusammengeordneten Komplexe, die Wortlautfolge. Diese kann unmöglich auch im Gehirn depo-

[1]) Auch leise, vgl. *Stricker*, a. a. O. S. 1 f.

[2]) Gehirn und Seele, S. 43.

[3]) Über centrale Sprach-, Schreib- und Leseübungen. Berliner klinische Wochenschrift 1892, S. 65.

[4]) Vgl. übrigens *Helmholtz*: Die Lehre von den Tonempfindungen. S. 200: Die künstliche Erzeugung von Vokalen.



niert sein, sie hängt mittelbar von jener grofsen Zahl physiologischer Vorbedingungen ab. Es ist unmöglich, weil eine deponierte Laut- und Wortfolge geradezu ein Hindernis wäre. Das ist unschwer einzusehen. Es genügt ein Hinweis auf den unendlichen Reichtum der Beziehungen, in welche die Lautelemente treten müssen. Diese sind nur möglich, wenn das Element leicht löslich, fliefsend ist. Eine starre, physisch festgelegte Folge würde das unmöglich machen. Im günstigsten Falle würde das Element alle mit ihm verbundenen hervorrufen. Es mufs dann ein heilloses Gewirr entstehen. Man hebt die Schwierigkeit nicht mit dem Hinweis auf die Millionen Leitungsbahnen. Die Freiheit der Bewegung liegt jenseits derselben. Sie selbst stehen unter dem Banne der physischen Notwendigkeit. Sind sie angeschlagen worden, so müssen sie gehorchen.

Es genügt ebenfalls nicht, auf bestimmte Erinnerungszellen hinzuweisen, die dann den Wahrnehmungszellen gegenüber gestellt sind. Beide sind nicht verschieden.[1]) Sehr treffend bemerkt *Goldscheider* der obigen Theorie *Munks* gegenüber: »Um mittelst der Erinnerungszellen das Gedächtnis zu erklären, gebraucht man das Gedächtnis selbst.« — Wir sehen uns auch hier auf die Psyche gewiesen. Ebenso ist man aufser stande, das Erkennen ähnlicher Eindrücke zu erklären, man müfste denn annehmen, dafs mehrere Erinnerungsbilder in einer und derselben Zelle deponiert sind.

Goldscheider kommt zu der Ansicht, dafs es auf den Bahnen beruhe. Kein Erinnerungsbild hat wirkliche Empfindungsqualität. Genaueres will er nicht angeben, da es mifsdeutig sei, nur so viel: es ist von der Beschaffenheit der Nervensubstanz abhängig, denn durch Schädigung derselben wird es geschädigt, durch Vernichtung vernichtet.

Das Wesen der Association aber läfst sich aus der Bahn allein nicht ableiten. Es ist ja keineswegs ausreichend,

---

[1]) Vgl. auch *Flechsig*, a. a. O. S. 28 f.

dafs die Erregung von Centrum zu Centrum fortgeleitet wird, es bedarf ebenfalls leitender Nervensubstanz zwischen den Erinnerungsbildern und den Sinnessphären. Wie aber die Association zu der Bahn sich verhält, das können wir nicht angeben. Das Wesen der Association liegt nur den Bedingungen nach zu einem Teil auf physischem Gebiete, der Hauptsache nach »liegt es im psychischen Prozefs«.[1]) Die Beziehung der Psyche zum nervösen Prozesse liegt im Dunkeln. Die brauchbarste Erklärung derselben liefert wohl die Philosophie *Herbarts*. — »Eine Folge von Buchstaben wird nun in uns zunächst eine entsprechende Folge von Vorstellungen der Buchstabenklänge hervorrufen. Eine solche ist aber nicht völlig identisch mit dem Wortklang derselben Folge von Buchstaben. Denn bei der Wortlautfolge werden die einzelnen Buchstabenklänge nicht abgesetzt, sondern verbunden gehört, während zwischen gewissen Buchstabenreihen Pausen bleiben, den Wortintervallen entsprechend.[2]) Ferner erhalten die Buchstabenklänge im Wortgefüge bezüglich Länge oder Kürze und Betonung besondere Färbung. Um diese charakteristische Ausprägung gewisser Buchstabenklänge anzudeuten, bedürfen wir besonderer Zeichen, Accente u. s. w. Man kann, wenn man im stande ist, Buchstaben zu lesen, deshalb noch nicht ohne weiteres Worte lesen. . . . . Beim Buchstabenlesen ruft Objekt für Objekt eine akustische Erinnerung hervor; beim Wortelesen dagegen wird ja eine gewisse Reihe von optischen Objekten überblickt und diese zeitliche Folge von Eindrücken ruft eine bestimmte damit associierte Folge von Lauten, die Wortlautfolge hervor. Die Vorstellung des Wortklangs wird also erst durch die zeitliche Folge der optischen Eindrücke hervorgerufen. Wir haben es also mit der associativen Verknüpfung zweier sich in bestimmter Weise abrollenden Ketten, mit der successiven Association zu thun.

[1]) A. a. O. S. 101.

[2]) Vgl. z. B. bei *Lichtheim*, a. a. O. S. 148.

Wir stehen am Schlufs der knappen Wanderung, die wir an der Hand der bewährtesten Führer unternommen haben. Eine Fülle verschiedener Meinungen ist uns begegnet. Bescheiden aber wird allgemein anerkannt, dafs das, welches bisher erreicht worden ist, sehr wenig wiegt gegen das, welches der Forschung verbleibt — vielleicht zum Teil für immer verschlossen bleibt.

Den bescheidenen Gewinn hoffe ich hervorgehoben zu haben: Der Lesevorgang setzt einen so kunstvollen physischen Apparat in Bewegung, wie wir uns keine, auch die kunstvollste Maschine denken können. Er erfordert Schwierigkeiten, von denen der oberflächliche Beobachter sich nicht im entferntesten einen Begriff machen kann. Die Natur hat dem Leseunterricht längst vorgearbeitet. Sie erschafft den kompliziertesten Bau für die rohe Übertragung von rohem Lichtbilde in ein rohes, zunächst willkürliches akustisches. Sie lehrt den Menschen die Sprache; die verfeinert sich zu einem immer komplizierteren korrespondierenden Lautmaterial. Endlich treten Zeichen ein, die jener auf Schritt und Tritt zu begleiten bestrebt ist. Das gelingt nur unvollkommen. Dieser Umstand zusamt der Willkürlichkeit des ganzen Zeichenapparates ist die Hauptquelle der Leseschwierigkeit.

II.

Methode und Apparat der ferneren Untersuchungen.

Geistige Vorgänge als solche sind durchaus immateriell und in diesem Sinne weder durch Mafsstab noch Wage zu begreifen. Aber in dem vorigen Abschnitt ist nachgewiesen worden, dafs die psychischen Geschehnisse an materielle gebunden sind. So berechtigt es ist, von seiten der Psyche auf die materiellen Bedingungen ihrer Wirksamkeit zu schliefsen, ebenso berechtigt ist es, umgekehrt von den physiologischen Vorbedingungen zu den physischen Resultanten derselben aufzusteigen. Nur ist dabei

Bescheidenheit zu beobachten. Man darf nicht erwarten, dafs dieser, so zu sagen, aufsteigende Weg und jener absteigende sich restlos in einem Punkte vereinigen werden, man darf nicht fordern, von der Physiologie aus — auch das wird der erste Abschnitt zur Anerkennung gebracht haben — alle psychischen Geschehnisse gedeutet zu sehen, dafs es jenseits derselben nichts mehr giebt. Je höher wir hinaufsteigen in das feinere und abstraktere Getriebe der psychischen Vorgänge, desto mehr wird die Bedeutung der physiologischen Vorgänge im Cerebrospinalsystem mittelbar, so zwar, dafs niemals sie ganz geleugnet werden dürfen, dafs sie immer die bedeutsame Räsonanz des psychischen Lebens bleiben, ohne welche sie nicht möglich und unhörbar sind.

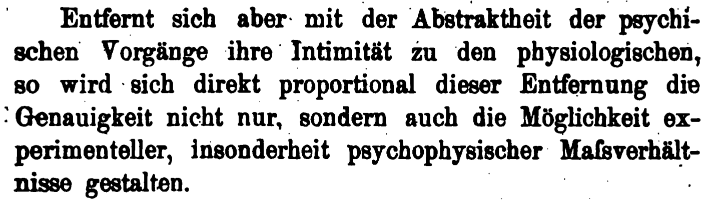
Ist die Berechtigung und Notwendigkeit einer physiologischen Betrachtung psychologischer Vorgänge — und wer wollte heute daran zweifeln — gegeben, so ist damit einer Methode zugleich das Wort geredet, welche die letzte Kluft, durch die eine psychologische Wissenschaft von exakter Naturbeobachtung geschieden ist, zu überbrücken geeignet ist — nämlich dem Experiment.[1])

Das Experiment schafft künstliche Bedingungen, die aber auf naturgemäfsen basieren. Der einzige Umstand, durch den es aus dem Rahmen des Naturgegebenen heraustritt, ist die Willkür, welche waltet. Der Experimentator schafft nach seinem Ermessen Bedingungen. Das in das natürliche rastlos aufgehende analoge Resultat berechtigt ihn, auch die Bedingungen für übereinstimmend zu erklären. Darin liegt der grofse Vorzug des Experiments der reinen Beobachtung gegenüber: Indem ich künstliche, d. h. willkürlich, Bedingungen schaffe, bin ich auch im stande, sie den künstlichen und willkürlichen Mafsverhältnissen zu unterwerfen, so einen tieferen Blick in jene zu thun.[2])

---

[1]) Vgl. *Wundt:* Grundrifs der Psychologie, 2. Aufl. 1897.

[2]) Es ist hier nicht der Ort, näher auf die berührten Verhältnisse einzugehen. Ich verweise auf *Fechner:* Elemente der Metaphysik, 1861. *Wundt:* Physiologische Psychologie. 4. Aufl.



Entfernt sich aber mit der Abstraktheit der psychischen Vorgänge ihre Intimität zu den physiologischen, so wird sich direkt proportional dieser Entfernung die Genauigkeit nicht nur, sondern auch die Möglichkeit experimenteller, insonderheit psychophysischer Maſsverhältnisse gestalten.

Die psychischen Geschehnisse sind nach Lebhaftigkeit und Wahrheit so sehr individuellen Verhältnissen unterworfen und innerhalb des Individuums wiederum so zahlreichen momentanen leiblichen und geistigen Zuständen, daſs die Hoffnung, eine exakte Zahl zu finden, von vornherein aufgegeben werden muſs. Wir können nur mit relativen Werten arbeiten, die als Durchschnitt einer groſsen Versuchsreihe entnommen sind, deren Wahrheit mit der Anzahl der Einzelversuche wächst. Wer aber glaubt, um deswillen schon zweifelnd dem Nachfolgenden begegnen zu müssen, der sei noch einmal auf die oben genannten Werke verwiesen.

Was vermag man dem Experimente zu unterwerfen? Die Qualität, Intensität und die Zeitdauer psychischer Inhalte und Vorgänge. Für die vorliegende Untersuchung kommen nur die beiden letzten, ganz besonders die letztere in Betracht.

Jeder psychophysische Vorgang setzt sich, wie in der Bezeichnung angedeutet ist, aus folgenden Momenten zusammen: der impressiven, centralen und expressiven Leitung, zwei physischen und einer physiologisch-psychischen. Die Zeitdauer, welche die Leitung erfordert, ist nicht immer und überall konstant. Wovon hängt die Verschiedenheit ab? Die Ursache kann offenbar teils physischer, teils psychophysischer Art sein. Physische Hemmungen, die also in dem nervösen Apparat begründet sind, sind pathologisch und insofern sind wir berechtigt, sie hier unberücksichtigt zu lassen.

Sie können aber auch gesunden konstitutionellen physischen Bedingungen entstammen. Diese Umstände dürfen keineswegs auſser Rechnung bleiben. Sie müssen soviel

thunlich ausgeglichen werden. Das kann nur dadurch geschehen, dafs aus einer grofsen Zahl möglicher Verschiedenheiten der Durchschnitt berechnet wird.

Die Ursachen der Schwierigkeit liegen aber auch ganz aufserhalb des Subjekts, in den jeweiligen Objekten begründet. Zunächst ist nicht aufser acht zu lassen, dafs verschiedene Objekte von je verschiedenen Subjekten nicht gleiche Zeit erfordern. Auch diese Fehlerquelle suchen wir durch die Durchschnittsrechnung zu verschütten.

Vor allen Dingen aber wird die gröfsere oder geringere Kompliziertheit des Objekts die Länge der Zeit direkt beeinflussen. Auf eine spezielle Untersuchung gerade dieser Umstände haben wir es hier abgesehen.[1])

Denn wir sind befugt, die Länge der Zeit in ein gerades — wenn auch nicht durchgehends paralleles — Verhältnis zu der Gröfse der subjektiven Anstrengung, der subjektiven Kraft, zu setzen.

Kleidet man diesen Gedanken in ein pädagogisches Gewand, so kann er nicht anders lauten: Der Länge der psychophysischen Zeit ist die Schwierigkeit der sensomotorischen Ausprägung der Objekte gleich.

Enge ich den Gedanken noch mehr ein auf die uns vorliegende Aufgabe, so heifst er: Die relative Leseschwierigkeit der Leseobjekte ist direkt proportional der Zeit, die auf das Lesen derselben verwendet werden mufs.

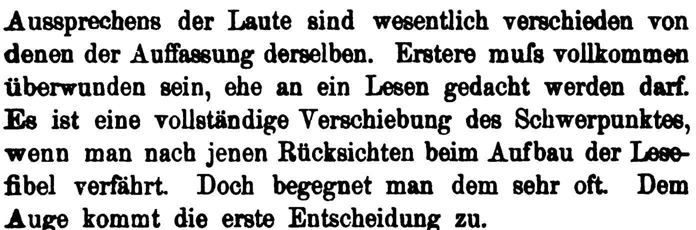
Wenn ich im stande bin, diese Zeit zu messen, so habe ich ein Prinzip für den Aufbau der Lesefibel gewonnen, gegen das kaum etwas einzuwenden sein dürfte.

Vorab mufs jedoch mit aller Schärfe betont werden, dafs es sich hier ausschliefslich um ein Lesen handelt und nicht um ein Sprechen.[2]) Die Schwierigkeiten des

---

[1]) Vgl. *Cattell:* Philosophische Studien, II, S. 635.

[2]) Auch *H. Gutzmann* gegenüber: Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie. (Sammlung von *A. v. Schiller* und *Ziehen*, I, Heft 2, 1897. — Derselbe: Die Photographie der Sprache. Berliner klinische Wochenschrift 1896, S. 413 f.



Aussprechens der Laute sind wesentlich verschieden von denen der Auffassung derselben. Erstere mufs vollkommen überwunden sein, ehe an ein Lesen gedacht werden darf. Es ist eine vollständige Verschiebung des Schwerpunktes, wenn man nach jenen Rücksichten beim Aufbau der Lesefibel verfährt. Doch begegnet man dem sehr oft. Dem Auge kommt die erste Entscheidung zu.

Aus der Rechnung darf die motorische Leitung gestrichen werden. Es handelt sich beim Lesen ja nur um die Zeit, welche notwendig ist, das Lautzeichen, das Wortbild aufzufassen. Nun hängt allerdings akustisches und ocultives Bild aufs engste zusammen; *Lichtheim* hat dargethan, dafs schwerlich eines ohne das andere erregt werden kann, und allerdings mufs, nach *Grashey,* ein Wort, soll es gesprochen oder geschrieben — und, fügen wir hinzu, gelesen werden, wenigstens so lange im Gedächtnis stehen, bis der letzte Teil desselben in Bewegnng umgesetzt wird. Oder besser! Es genügt ja nicht, dafs eine motorische Reizwelle getrennt von der andern sich in den nervösen Apparat ergiefst, sie alle, so viele ein Wort erfordert, müssen sich zu einem Komplex einigen, der dann als Ganzes den motorischen Nervenmechanismus auslöst. Dieses leise Anschlagen des intracentralen Nervenenden kommt für die psychometrische Untersuchung des elementaren Lesevorgangs in Rechnung; die Leitung durch: *nervus hypoglossus, facialis* u. s. w. zu den entsprechenden Bewegungsmuskeln kommt für das Sprechen in Betracht.[1]) Dem Messen mufs also unterworfen werden die Zeit vom Eintritt des Reizes in das periphere Ende des sensibeln Nervs bis zur psychischen Klarheit im Erkennungsakt, die mit der Beschreitung der motorischen Bahn ihren Höhepunkt erreicht hat. Das thatsächliche Aussprechen der Lautzeichen u. s. w. kann für den Lesevorgang nur die Bedeutung einer Kontrolle haben.

---

[1]) Ich erinnere übrigens an *Strickers* »Initialgefühl« (Studien, S. 2 f.).

Wenn demnach ein Apparat konstruiert würde, der genau den Eintritt des Reizes, den Höhepunkt seiner psychischen Klarheit und die zwischen beiden verflossene Zeit angiebt, so müfste mittelst desselben die vorliegende Aufgabe gelöst werden können.[1])

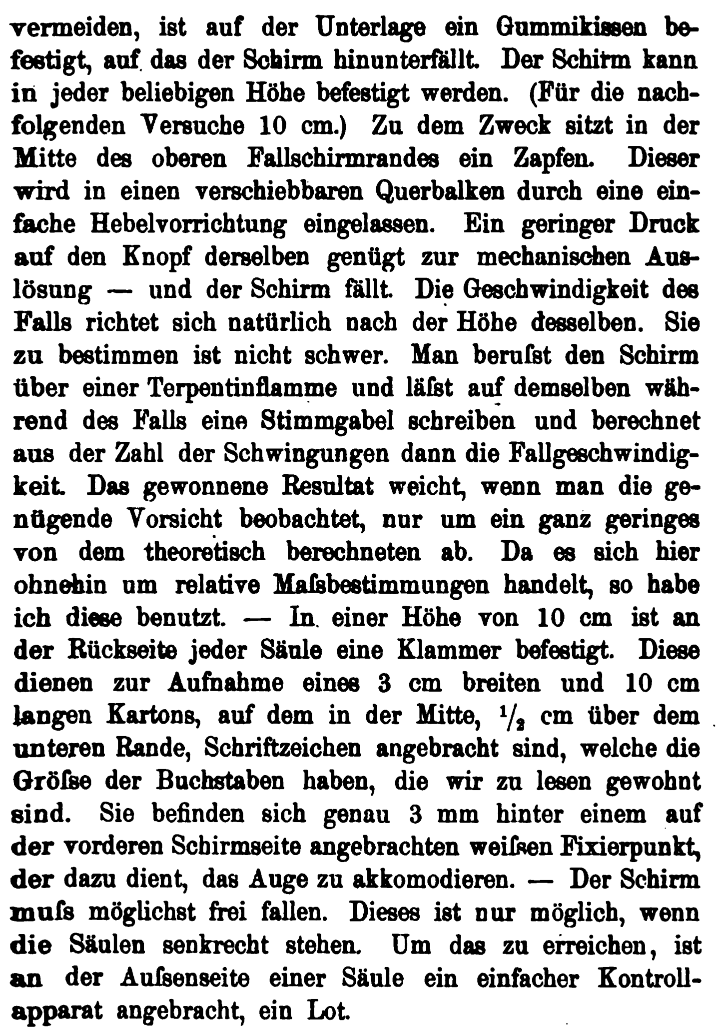
Herr Professor *Wundt* in Leipzig war so gütig, mir für meine Untersuchungen einen einfachen Apparat zu empfehlen, der nicht die aufserordentlich umfassenden praktischen Vorübungen verlangt, wie die oben angedeuteten, der für die vorliegenden Versuche auch ausreicht. Herr Professor *Wundt* hat denselben, das Tachistoskop, in der neuesten Auflage seiner Grundzüge der physiologischen Psychologie beschrieben. Gleicherweise wies er auf den Fallapparat *Cattells* hin. Ich suchte beide zu vereinen, indem ich die Dimensionen des Tachistoskops (nach dem Vorschlage des Herrn Prof. *Wundt*) verringerte und dem Fallapparat *Cattells* eine mechanische Auslösung gab.[2])

Aus möglichst hartem Holz sind zwei Säulen hergerichtet. Sie stehen senkrecht auf einer Unterlage, die auf drei Stellschrauben ruht. Die Stellschrauben haben den Zweck, die Richtung der senkrechten Säulen stets zu korrigieren. Die Säulen sind 10 cm von einander entfernt und haben an der Innenseite je eine vierkantige Rinne, in der ein schwerer Schirm sich bewegt. Dieser ist aus Eisen verfertigt und schwarz angestrichen. Er ist 13 cm hoch und hat $2^1/_2$ cm vom oberen Rande, einen 5 cm hohen und 3 cm breiten Ausschnitt. Auf demselben bewegt sich ein durch Gummistreifen gehaltenes schwarzes Stückchen Pappe, mit welchem man den Ausschnitt beliebig verkleinern kann. Zu dem Zweck ist an der Seite desselben ein Millimetermafsstab verzeichnet. Um den Schall zu dämpfen und das lästige Zurückspringen zu

---

[1]) Vgl. *James Mc Keen Cattell: Wundt*, Philosophische Studien, II, S. 236 f., 635 f., Bd. III, 94. Ebenso *Wundt:* Physiologische Psychologie, 2. Aufl., II, S. 229.

[2]) Vgl. *Wundt*, a. a. O. (4. Aufl.) S. 291. *Cattell*, a. a. O. S. 637.



vermeiden, ist auf der Unterlage ein Gummikissen befestigt, auf das der Schirm hinunterfällt. Der Schirm kann in jeder beliebigen Höhe befestigt werden. (Für die nachfolgenden Versuche 10 cm.) Zu dem Zweck sitzt in der Mitte des oberen Fallschirmrandes ein Zapfen. Dieser wird in einen verschiebbaren Querbalken durch eine einfache Hebelvorrichtung eingelassen. Ein geringer Druck auf den Knopf derselben genügt zur mechanischen Auslösung — und der Schirm fällt. Die Geschwindigkeit des Falls richtet sich natürlich nach der Höhe desselben. Sie zu bestimmen ist nicht schwer. Man berufst den Schirm über einer Terpentinflamme und läfst auf demselben während des Falls eine Stimmgabel schreiben und berechnet aus der Zahl der Schwingungen dann die Fallgeschwindigkeit. Das gewonnene Resultat weicht, wenn man die genügende Vorsicht beobachtet, nur um ein ganz geringes von dem theoretisch berechneten ab. Da es sich hier ohnehin um relative Mafsbestimmungen handelt, so habe ich diese benutzt. — In einer Höhe von 10 cm ist an der Rückseite jeder Säule eine Klammer befestigt. Diese dienen zur Aufnahme eines 3 cm breiten und 10 cm langen Kartons, auf dem in der Mitte, $^1/_2$ cm über dem unteren Rande, Schriftzeichen angebracht sind, welche die Gröfse der Buchstaben haben, die wir zu lesen gewohnt sind. Sie befinden sich genau 3 mm hinter einem auf der vorderen Schirmseite angebrachten weifsen Fixierpunkt, der dazu dient, das Auge zu akkomodieren. — Der Schirm mufs möglichst frei fallen. Dieses ist nur möglich, wenn die Säulen senkrecht stehen. Um das zu erreichen, ist an der Aufsenseite einer Säule ein einfacher Kontrollapparat angebracht, ein Lot.

Die Dauer der Sichtbarkeit ist von der jeweiligen Spaltbreite abhängig. Dieses Moment zu bestimmen, ist daher von gröfster Wichtigkeit. Die theoretische Berechnung ergab folgendes:

1. Bei einer Sichtbarkeitsdauer von 0,001 " mufs der Spalt 0,00121 m breit sein.

2. Eine Spaltbreite von
1 mm ergab eine Dauer von 0,083 Sek.,
2 „ „ „ „ „ 0,166 „
3 „ „ „ „ „ 0,250 „

Durch diese Berechnung ist ein festes Zeitmaſs gewonnen, das den einzelnen Zeichen angelegt wird, und nun muſs sich zeigen, wie sie sich dazu verhalten. Als Zeitmaſs benutze ich $^1/_{1000}$ Sekunde = 1 σ, also oben: 83 σ, 166 σ u. s. w.

III.

Tachistoskopische Experimente.

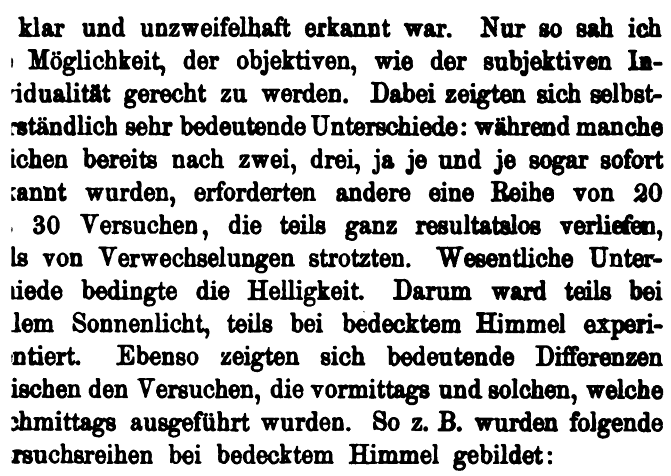
1.

Dieselben haben die Schwierigkeit des Lesevorganges für die einzelnen Lautzeichen zum Gegenstande. Sie sollen zunächst die Frage beantworten, welches unter den verschiedenen Alphabeten, dann welches Zeichen unter den andern innerhalb desselben das schwierigere sei; sie sollen unter den letzteren eine genau abgestufte Skala konstruieren.

Will man einigermaſsen sichere Resultate erzielen, so ist die denkbar peinlichste Sorgfalt zu beobachten. Der Apparat ist vor jedem Versuchen gründlich zu prüfen, die Spaltbreite fort und fort einer sorgfältigen Kontrolle zu unterwerfen.

Mit den Versuchspersonen muſs ein Übungskursus vor den eigentlichen Versuchen unternommen werden. Die Dicke und Gröſse der Schriftzeichen spielt eine wesentliche Rolle. Störend erweisen sich auch negative Nachbilder, die selbstredend nicht in Rechnung gezogen werden dürfen.

Die nachstehenden Resultate habe ich zwei Versuchspersonen entnommen. Wir haben etwa 15000—18000 Einzelversuche gemacht, und zwar für jedes Zeichen jedes Alphabets im ganzen 10 Versuchsreihen. Diese führte ich so aus, daſs ich, unbekümmert um die Zahl der Einzelversuche, mit jedem Zeichen so lange experimentierte, bis



klar und unzweifelhaft erkannt war. Nur so sah ich
Möglichkeit, der objektiven, wie der subjektiven In-
idualität gerecht zu werden. Dabei zeigten sich selbst-
rständlich sehr bedeutende Unterschiede: während manche
ichen bereits nach zwei, drei, ja je und je sogar sofort
kannt wurden, erforderten andere eine Reihe von 20
30 Versuchen, die teils ganz resultatlos verliefen,
ls von Verwechselungen strotzten. Wesentliche Unter-
iede bedingte die Helligkeit. Darum ward teils bei
lem Sonnenlicht, teils bei bedecktem Himmel experi-
ntiert. Ebenso zeigten sich bedeutende Differenzen
ischen den Versuchen, die vormittags und solchen, welche
chmittags ausgeführt wurden. So z. B. wurden folgende
rsuchsreihen bei bedecktem Himmel gebildet:

𝔄 (gedruckt) o — 𝔟 𝔴 — 𝔴 — 𝔳 𝔅 𝔚 𝔚 𝔅 𝔅 𝔅 **𝔄**[1])
Q (desgl.) o — — o o — o o o o o o o o — 𝔟 b b b b 𝔅 𝔅 𝔅 — **Q**
n (desgl.) o o o o t t o o o o o p q o o **n**.

Bei hoher, heller Luft gestalteten sie sich so:

𝔄 — 𝔒 **𝔄**
Q — — **𝔔**
n o **n**.

Ähnlich, ja oft noch verschiedener zeigten sich die
ihen des Vormittags von denen des Nachmittags; letztere
ren bedeutend länger.

Wichtig war mir auch die Bestimmung des Normal-
lts für die Alphabete. Dieser mufste erst durch eine
ihe von Versuchen hergestellt werden. Er bewegt sich
der Mittellinie zwischen der Spaltbreite, da schlechter-
gs jedes Erkennen ausgeschlossen ist und derjenigen,
es unter allen Umständen immer gelingt. Ich schritt
der Bestimmung derselben zuerst von der geringsten
altbreite aufwärts und dann in umgekehrter Richtung
d berechnete aus der sich ergebenden Differenz das
ttel. Als solches fand ich für kleine lateinische und

---

[1]) o = nichts, — = schwarz.

große wie kleine sog. deutsche Druckbuchstaben $^1/_2$ mm, für die übrigen 1 mm.

Damit aber ist ja für die verschiedenen Buchstabenreihen ein verschiedenes Maß gewählt, was zur Folge hat, daß die Summe der einzelnen Versuche zur Bestimmung der Schwierigkeit nicht ausreicht, sondern eine Umrechnung in Zeitmaße notwendig ist.

Diese bestimmte ich kurz auf folgende Weise: Ich multiplizierte das Versuchsmittel jedes Zeichens mit dem 10. Teil der der Spaltbreite entsprechenden theoretischen Sichtbarkeitsdauer. Man wird mir das vielleicht nicht gestatten wollen. Ich berufe mich aber zur Rechtfertigung darauf, daß es sich hier ausschließlich um relative Maße handelt, (nicht um exakte), die allen Versuchen in gleicher Weise angelegt werden.

2.

Auf Grund dieser Berechnungen gelangte ich zu folgenden allgemeinen Resultaten.

Die Alphabete ordnen sich ihrer Leseschwierigkeit nach:

I.	Große deutsche Schriftzeichen	= 82,7234 σ	i. Durchschnitt,
II.	Kleine deutsche Schriftzeichen	= 87,150 σ	i. Durchschnitt,
III.	Kleine lateinische Druckschrift	= 99,429 σ	i. Durchschnitt,
VI.	Große lateinische Druckschrift	= 133,245 σ	i. Durchschnitt,
V.	Kleine lateinische Schriftzeichen	= 140,11313 .. σ	i. Durchschn.,
VI.	Große lateinische Schriftzeichen	= 140,934 σ	i. Durchschnitt,
VII.	Große deutsche Druckschrift	= 146,310 σ	i. Durchschnitt,
VIII.	Kleine deutsche Druckschrift	= 198,702 σ	i. Durchschnitt.

Die Durchschnittszeit für Druckzeichen ist = 144,4215 σ,
Diejenige für Schriftzeichen ist = 112,7300 σ.

Also ist die Druckschrift den Schriftzeichen gegenüber um 31,6915 σ im Vorteil. Diese Differenz ist zum großen Teil aus der verschiedenen Größe der Zeichen zu erklären.

Die Durchschnittszeit für die lateinischen Buchstaben beträgt 140,5235 σ, die für deutsche Schrift 84,9367. Letztere ist also der ersteren um 55,5868 σ überlegen. Die Einheitszeit für lateinische Druckzeichen beträgt 116,337, die für Frakturzeichen 172,506. Die ersteren

rfordern also im Durchschnitt 66,169 σ weniger zum ŀrkennen.

Auf die Differenz zwischen Grofs- und Kleinbuchstaben nd den Druck- und Schriftzeichen ergeben sich leicht. ;h berechnete:

Druckzeichen:

Majuskeln im Durchschnitt . .		139,7778 σ
Minuskeln „ „ . .		149,0655 σ
	Differenz	9,287 σ

Schriftzeichen:

Majuskeln im Durchschnitt . .		111,8537
Minuskeln „ „ . .		113,631565
	Differenz	1,777865 σ,

lso Differenz zwischen Druck und Schrift in dieser Beiehung: 7,509835 σ

Die Differenz in der Unterscheidungszeit zwischen Iajuskeln und Minuskeln desselben Alphabets beträgt:

Druck:

Lateinischmajuskeln		33,816 σ
Frakturmajuskeln		47,608 σ
	Differenz	13,792 σ

Schrift:

Lateinischminuskeln		0,821 σ
Frakturminuskeln		4,4266 σ
	Differenz	3,6056 σ

lso Unterschied zwischen Druck und Schrift in dieser Hinsicht: 10,187 σ.

3.

Die Leseschwierigkeit der einzelnen Lautzeichen ist n folgenden Tabellen angegeben. Die Zeichen folgen in ler Reihe ihrer Schwierigkeit. Die erste Rubrik giebt die Anzahl der Versuche an, da überhaupt nichts wahrgenommen wurde, die folgende die Verwechselungen, die letzte die persönliche Differenz in tausendstel Sekunden. Die An-

zahl der σ wird in erster Linie über die Schwierigkeit entscheiden, wo diese gleich ist, die subjektive Differenz, wo auch diese gleich ist, die beiden ersten Rubriken.

1. Lateinische Schriftmajuskeln.

Z	o	v	σ	d
J	2		124,506	13,834
T	1	3 F	166,008	27,668
N	3		166,008	27,668
R	6	X	193,676	55,336
A	3	Z	207,700	13,834
Z	6	z	221,344	27,668
H	5	M k	221,344	55,336
M	3	H, k t 2 A	235,178	96,838
K	4	2 H	249,012	—
P	6	3 R 𝔖 N S 𝔖 𝔊	249,012	110,672
W	4		262,846	41,502
B	3	3 R. 𝔗𝔥. t. u. e. 𝔅.	262,846	69,170
S	5	3 L 2 Y 𝔍	276,680	55,336
U	6		276,680	166,008
G	4	C E I	276,680	166,008
C	8	E l	290,514	124,506
E	9	G	304,348	27,668
F	12		345,850	13,834
L	6	3 S 𝔅	335,850	152,174
Y	10	𝔥 𝔖 𝔖p	411,5558	64,170
V	6	3 N S T H. P. K. 4 𝔄. 4 V	428,392	249,012
X	10	R. 𝔇. 𝔗.	456,522	124,506
O	17	E 2 𝔶 S. Du. Q. V. r	495,024	27,668
D	11	𝔖. X. R. A. 𝔈. 2 𝔖. 5 b	511,858	345,850
Q	26	3 𝔅	788,538	41,502



2. Lateinische Schriftminuskeln.

Z	o	v	σ	d
x	3		166,008	
u	2	2 b	179,842	13,834
c	3	i b	179,842	13,834
s	6		232,876	27,662
z	6	Z	262,444	—
d	3	c p	262,444	83,004
k	3	3 b h	285,172	41,502
p	7	2 ß	285,172	41,502
g	5	a. g. Z. j. h.	287,740	96,838
r	7	s	287,740	69,170
f	8	ſ. 2 b. h.	290,214	96,838
a	4	4 d. b. o. v.	304,348	27,668
m	12		304,348	113,834
o	7	9 s	333,916	83,004
h	11	h. 4 b. l. ſ.	373,532	96,838
n	7	2 r. 4 p. 2 c.	385,356	166,008
i	10	2 L. 2 l. x.	391,186	41,502
e	8	3 i v. 5 c	391,186	235,178
b	11	c 2 i q. J. Y. 2 p. r.	415,020	110,672
y	8	s	415,020	221,344
l	18	i 2 b. 2 w. m. 3 o	428,854	41,502
w	2	f	429,190	147,510
q	13	11 F	429,190	147,510
v	20	l. ü. g. u. h. 2 t. 2 o.	567,94	88,302
t	21	2 l. ſ. h.	594,862	13,834

Frakturmajuskeln.

Z	o	v	σ	d
C	2		69,170	13,834
O	4		83,004	13,834
D	4	B	89,921	6,917

Z	o	v	σ	d
H	3		96,838	13,834
P	5	P L	103,755	6,917
U	6	o	103,755	34,585
W	6	V	110,672	13,834
A	8	A. O	117,589	6,917
Y	3	2 S. Sp.	124,506	27,668
M	6	n 4 m	124,506	41,502
S	7	3 St	124,506	41,502
T	9	th	138,348	55,336
G	5	Qu. q.	138,348	69,170
V	10	S. Sk. Sl.	138,348	69,170
B	12	2 L	159,091	34,585
Z	5	4 g	179,842	96,838
X	9	3 A H	193,684	13,834
L	9	H. 4 G. 2 S.	207,510	13,834
J	6	2 Z. v. h. g.	227,344	55,336
F	5	17 H 2 R. 2 St. M.	228,261	89,921
N	26	S 8 St. 3 S. Sp. C.	290,514	152,174
K	17	A. H. h. L.	397.432	34,585
C	22	5 b. 3 V. X. R. A.	397,432	103,755
Q	15	C. 2 S.	452,769	48,419

Frakturminuskeln.

Z	o	v	σ	d
p	3	x?	89,927	6,917
b	2		96,838	14,140
z	3	j	96,838	14,140
o	5	v i	103,755	20,751
q	5	ſ?	103,755	62,253
ſ	5		110,672	14,140
c	2	r	124,506	41,502
m		3 n. i. u	131,423	48,419
g	3	2 j	131,423	48,419

Z	o	v	σ	d	
t	4	s. o. 2 d. 2 b.	131,423	48,419	
k	6	i. n. z	139,340	41,502	
s	2	2 l	139,340	48,419	
v	7	v? a. r.	152,154	27,668	
l	11	2 i	159,071	76,087	
ſ	5	t. 2 q. ſ.	172,925	20,751	
y	8	2 p. r. J. Y.	173,842	10,585	
i	4	g. z. 4 u.	207,759	48,413	
u	9	3 n. e. ?	207,759	76,087	
n	5	4 k. 2 c j. g. 2 f. ſ. J. ſ.	214,676	110,672	
h	6		214,676	110,672	
e	10	2 b. r. k. c. 2 v. r. 2 w. u. k.. c. n.	306,578	10,585	
a	9		325,125	54,056	I
d	13	q. f. p.	325,125	20,751	II
x	19	t	369,763	41,502	
r			379,842	34,585	
w	33	v. 3 e. ng. q. z. v?	552,767	103,755	

II. Druckbuchstaben.

Lateinische Majuskeln.

Z	o	v	σ	d
S	7		199,200	44,268
V	17		199,200	44,268
O	5	Ö	210,273	44,268
H	5	3 A	221,340	85,536
W	5	w	232,407	66,402
M	4	2 N	243,474	44,268
Z	5	L. 2 V	243,474	88,536
G	9		265,680	—
R	7	2 P. B	265,680	44,265
X	4	2 K. V	265,680	88,536

Z	o	v	σ	d
D	10	d	287,814	95,938
N	10	M	298,899	88,536
Q	3	6 O. 1 Ö	309,886	66,402
E	8	3 L. P. U. E.	327,010	—
K	11	3 M	354,144	44,268
U	23	F A	420,543	400,000
B	20		441,7908	—
P	20	3 F. 5 G.	442,5911	420,546
L	7	2 D. 2 J. U. E. G. Q. z. 2?	459,1853	153,886
F	24	2 B. G. 2 P. E p	486,948	398,232
C	4	14 G. F. Q. 2 L. T. l. 2 Sp. 3 D.	486,948	478,412
T	19	N. P.	498,890	208,976
J	25	F. X. Z. E. A. j.	520,149	376,278
A	33	F? G? O. Q. X.	678,303	237,042
Y	24	10 V.	852,159	509,082

Lateinische Druckminuskeln.

Z	o	v	σ	d
i		3 L	64,255	16,03
b	2	N. 2 h.		6,397
p	8	2 d. 2 b.	104,45	96,33
k	16	2 ä, 2 r. t.	124,465	0,803
r	13		124,675	40,15
u	20	2 p? r.	149,89	1,606
s	29	g e	152,87	1,606
n	17	2 f. r. q. d. H.	152,87	12,848
o	26	a ?	175,495	4,045
w	1	W v	183,79	106,75
t	25	v. r. l. c	189,235	10,439
d	20	D. 2 g. 2 c. e.	196,645	24,102
f	15	7 r. u. e.	196,645	1,803
r	20	2 c. O. B. 3 o. i v?	204,765	0,803

Z	o	v	σ	d	
c	23	f. e. 2 ö. u.	205,568	23,287	I
e	22	2 r. a. 3 c 2 g.	205,568	20,057	II
l	22	r. 2 r. ? L. f.	236,545	5,673	
z	37	2 t. 2 L. G. 5 W. ie.	252,945	83,33	
m	13	n. 5 n. r. 2 u.	253,93	1,606	
g	34	3 o. 3 e s p. r. 2 u. t.	259,00	5,621	
h	44	th. e. th. 2 sp. eu.	273,02	11,142	
q	16	st. 3 u.	315,287	160,60	
a	49	o. l. p? n? d.	323,23	8,042	

Deutsche Druckmajuskeln.

Z	o	v	σ	d
S	2		132,8	66,4
Z	2		148,9	99,6
D	3	R X	158,0	116,8
G	3	Ch F	162,6	132,8
E	5	2 E. f. 2 G. A.	175,0	49,8
O	3	8 O. Ö	224,1	49,8
W	8	2 B. P. K. Ph. Ft. 2 H. J? R.	249,0	66,4
K	5	O. G.	265,6	66,4
L	9	B	265,6	66,8
O	4	2 O. B. 3 T. S. 3 B. 2 B. 2 R	265,6	149,4
R	8	D.	265,6	232,4
F	7	e. ie. 2 B S. Z. g. 8 f. R.	265,6	249,6
T	3	2 e. 6 E. 4 B. 2 R. W.	273,9	59,0
B	2	H. 1 D. 4 B. E. 2 W.	298,8	132,8
P	4	2 R. A. J.	307,1	182,6
H	8	2 y. Y. s. t. O. D. C. ß. R.	323,7	83,0

Z	o	v	σ	d
J	10	2 A. 2 B. G. D. F.	323,7	162,0
X	6	2 K. 2 J. H. W. B. R.	332,0	298,8
V	16	B. 3 S. St. O. L. R. D.	365,5	131,8
M	14	2 A. 3 N. R. E. Y P F. H. sch. B.	390,1	182,6
A	7	y. N. 3 H. 2 w. 4 B. B. 2 W. 2 S. O. L. R. D.	413,4	16,6
U	12	ſt. z. u. R. H. N. 2 D.	415,0	232,4
N	5	r. B. 3 W. 3 B. P C. 2 A. L. ? K. R. J.	432,1	199,2
E	20	2 Ei. 3 C. 2 G. R.	456,5	215,8

Kleine deutsche Druckbuchstaben.

Z	o	v	σ	d
h	6	r. d.	190,9	157,0
q	2	B. 2 ſ. e. a.	228,7	
g	7	4 e. ei. ie. n. s.	251,3	33,2
b	12	2 L C. H. a. A. v.	273,9	91,3
d	14	v b h r v	296,5	58,1
x	16	3 r. 2 u. 6.	298,8	—
t	16	ſ. l. h.	298,8	49,8
o	2	4 b. 2 n. d	298,8	49,8
s	20	N	332,0	166,0
ſ	16	5 ſ. 2 ß e	340,3	24,9
a	20	2 k n v. 10 n. 3 K g. 2 U. i. z.	340,3	58,1
n	5	b. p. ſ. 2 o. 2 d. 2 g h l t ſ. u o.	365,2	44,8
v	26	a. 2 ſ. 3 B. 8 e. 2 r o. l i a z.	365,2	66,4
c	3	ie n k	365,2	192,6
r	19	4 a. 2 ſ. e. z 4 x. 2 a. 3 d. 3 ö 3 o	370,8	91,3

Z	o	v	σ	d
z	10	f Ei L l ſ u c	398,0	32,0
i	15		398,0	215,8
y	9	2 W. 2 W. 2 v. v. B. 4 h. u	416,7	157,7
p	14	4 b n. d. 3 L 3 o P 2 a z g w W.	431,6	215,8
j	8	2 l. k. 2 i. 6 ſ.	432,4	99,6
e	21	5 c i. 2 a. 2 t.	456,5	91,3
l	22	3 r L. ſ. 2 t. 2 W. G. 5 W. ie. e.	481,4	66,4
m	15	5 n 2 u r 2 r. 2 d. 2 g. h. l. t ſ	506,3	8,3
v	26	n. a. 2 ſ. r. 2 u 3 t. i. x. 3 y. 3 e. n. 4 G.	519,6	66,4
u	12	3. W. 2 Z. r. o. l. 2 l. 2 r. 2 W. ſ 3 t	552,0	89,6
k	14	2 i. e.	584,4	8,3
ſ	29	t ? v. b. r. p. y. h.	584,4	91,3

4.

Von sehr großer Bedeutung ist die Frage nach dem Verhalten der Lautkombinationen der Silben und Wörter. Auch sie bedarf einer näheren Erwägung.

Man könnte vorschnell geneigt sein, die Leseschwierigkeit der Lautkomplexe aus den relativen Einzelwerten zu summieren. Beispielsweise würde die Leseschwierigkeit des Wortes »Das« nach der obigen Tabelle durch

$$\begin{array}{r} 287{,}814 \\ +\ 323{,}23 \\ +\ 152{,}87 \\ \hline = 763{,}914\ \sigma \end{array}$$

die des Wortes »Kopf« durch

$$\begin{array}{r} 354{,}144 \\ 175{,}495 \\ 104{,}45 \\ 196{,}645 \\ \hline 830{,}694\ \sigma \end{array}$$

bezeichnet werden und das letztere mithin dem ersteren gegenüber um

$$\begin{array}{r} 830{,}694 \\ -\,763{,}914\,\sigma \\ \hline =\ 66{,}780\,\sigma \end{array}$$

schwieriger zu lesen sein. Fragen wir das Experiment!

Offenbar würden die eben angeführten Beispiele einwandsfrei sein, wenn nicht ein wesentliches Moment übersehen wäre, nämlich die Association. Der Unterschied fällt sehr deutlich dann auf, wenn wir ein oft gelesenes Wort wieder erkennen, es in seinen ersten Zeichen deutlich auffassen und das übrige mit Hilfe der Apperzeption ergänzen. Wir nehmen hier ohne weiteres eine Subtraktion an der Zeit des Erkennungsaktes vor, die mit der steten Übung wächst. Ganz anders dort, wo uns ein seltenes oder ein unbekanntes Wort begegnet, dessen einzelne Zeichen wir einzeln summieren müssen.

Es ist nicht richtig, ohne weiteres den Unterschied zwischen beiden Vorgängen der mechanischen Übung allein in die Schuhe zu schieben. Hier spielen Umstände mit, die tief in das psychische Leben hineingreifen. Sie erfordern zunächst eine psychologische Erklärung. Der »Sinn des Worts« verkürzt den Erkennungsakt ungemein, oder besser, er bricht ihn ab.

Aber für den ersten Teil des Worts, der notwendig erkannt werden mufs, bleibt dennoch die obige Möglichkeit offen — wenn nicht die mechanische Übung eine Störung veranlafst.

Bezüglich des Wortsinnes behaupten *Pott*[1]) und *John Locke*[2]) zwar sehr richtig, dafs das Wort an und für sich gar keinen Sinn habe, sondern nur als Glied eines Satzes und es könnte somit den Anschein haben, als wenn es hier, wo einzelne Worte den Versuchen zu Grunde gelegt werden, nicht stören könnte. Aber es ist ja schlechterdings unmöglich, ein bekanntes Wort der Muttersprache

[1]) Einleitung zu *W. v. Humboldt:* Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaus.

[2]) Versuch über den menschlichen Verstand, Bd. III, S. 85.

von der mit ihm verknüpften Vorstellung zu trennen, es zum Gliede eines beliebigen Satzes zu machen, es so mit einem Sinn zu füllen, der sich an die ersten Lautzeichen anknüpft. Die Zeichenreihe wird abgebrochen, aber nicht bis zu Ende erkannt.

Aufschlufs kann nur der Versuch bringen. Ich wähle den ungünstigsten Fall, indem ich solche Zeichenkombinationen dem Experimente unterwerfe, welche sehr oft begegnen, die also oft geübt werden.

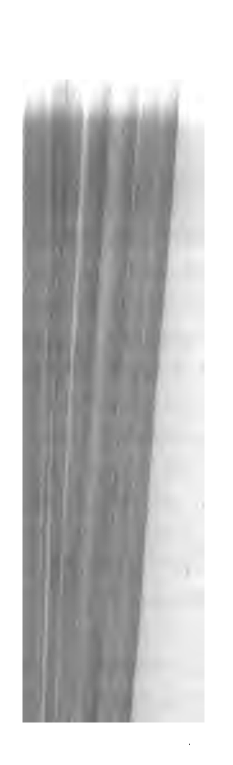
Z	σ	Entsprechende σ aus den Einzelsummen
St	192,90	289,435
Sp	207.50	303,65
Ei	224,10	391,265
En	224,10	476,900
Ph	270,50	715,611
Ch	270,50	759.968
Th	290,50	771,910

Z	σ	Entsprechende Einzelsummen
sp	128,48	257,32
st	140,535	342,105
ai	148,565	387.485
pf	156,585	391,095
rh	156.585	477,785
ch	172,645	477,85

Zunächst werde die Frage kurz erledigt, ob die Leseschwierigkeit der Anzahl der Laute direkt proportional zu setzen sei. Es ist ja nicht leicht, dieses reine Quantitätsverhältnis von der durch die Lautqualität bedingten σ-Anzahl zu sondern. Ich begnüge mich, zur Beantwortung der Frage auf *Wundt*[1]) und *Tischener*[2]) hinzuweisen. Es ist ja selbstverständlich, dafs die Erkennungszeiten den Zusammensetzungen entsprechend im allgemeinen gröfser, beziehungsweise kleiner werden. Aber, was *Wundt* an 1—6stelligen Zahlsymbolen nachgewiesen hat, dafs die

[1]) Vorlesungen, S. 302.

[2]) Zur Chronometrie des Erkennungsaktes (Phil. Studien, VIII, S. 138 f.



... Differenz, ja man
sogar früher ein, als man
dieses erklären teils aus d
teils aus dem Umstande
Kombination einfacher g
jenes Einzelzeichen.

Vergleicht man die ob
botenen, so zeigt sich folg
gemeinsam. Da Sp bedeu
als St, so kann diese Diffe
p mehr Zeit erfordert als
betreffenden Tabelle p du
189,235 bezeichnet. Ebens

1. Ph
2. Ch
3. Th

P = 4
C = 4
T = 49

1. nk

k = 12
g = 25

4.

ferner:

1. Ch ⊥ 2. Au

Ch = 486,948
+ 273,02

659,968 σ

Au = 678,303
+ 149,89

828,193 σ

Es zeigt sich mithin eine Übereinstimmung zwischen der Summe gröſserer Einzelwerte und der Gesamterkennungszeit der Kompositionen, welche aus diesen Einzelwerten zusammengesetzt erscheinen. Diese Eigentümlichkeit bestätigt sich so oft bei den von mir angestellten Versuchen, daſs ich sie einerseits als Beweis der Richtigkeit derselben in Anspruch nehme, andererseits aber in ihnen eine Bestätigung der oben angedeuteten Vermutung ansehe. Auf ihnen baut sich die wichtige Regel auf — und sie bewährt sich noch mehr bei den Zusammensetzungen aus 3 Zeichen:

Daſs innerhalb einer Zeichenkomposition die einzelnen Momente ihren relativen Wert behalten, daſs man auf Grund dessen berechtigt ist, aus der Summe der Einzelzeiten einen Schluſs auf die relative Leseschwierigkeit der Kompositionen zu thun.

Auffallend ist die Differenz der σ-Werte einzelner Zeichen im Vergleich zu der von Zusammensetzungen. Sie lehren die zweite, mehrfach angedeutete Regel, daſs eine Zusammensetzung mehrerer Zeichen zumeist nicht schwerer, ja oft wesentlich leichter aufzufassen ist, als das Einzelzeichen.

Mithin wird der Einzelwert in der Zeichenverbindung vermindert. Es reduzieren sich gewisse durch die Gleichheit der Formen bedingte einfache Werte, so daſs die divergierenden bestehen bleiben. Daraus folgt die wichtige Erkenntnis, daſs die Erkennungszeit nur zum geringeren Teile rein quantitativ zu begreifen ist — das gewinnt gröſsere Bedeutung erst jenseits der Verbindung von 3 bezw. 4 Zeichen —, sondern daſs die Qualität der

Laute in erster Linie die Leseschwierigkeit auch der Zusammensetzungen bedingt. Trotzdem diese Qualität in den angegebenen σ-Werten ihren Ausdruck findet, ist jedoch ihre Summierung zwecks Schätzung der relativen Leseschwierigkeit ein rein quantitatives Moment. Es liegt also am Tage, dafs es nur begrenzte Anwendung zu finden vermag. Jede Lautkomposition hat wieder ihre eigentümliche Einzelwertreduzierung, die jenes Verhältnis bald mehr, bald minder vermindert. Im allgemeinen aber, dessen bin ich überzeugt, kann man sich der obigen Regel sehr wohl anvertrauen. Je gröfser die Anzahl der Experimente, desto weiter dehnen sich die Grenzen ihres Geltungsgebietes. — Ich bin weit entfernt, die gewonnenen Werte für absolut sicher auzugeben — im Gegenteil, wo die Regel nicht zu gelten scheint, mache ich eine zu geringe Anzahl von Versuchsreihen in erster Linie verantwortlich.

5.

Innerhalb einer Anzahl von 2—3 Zeichen offenbart sich eine relativ gleichmäfsige Verkürzung der Zeit. Wie aber, wenn vier und mehr Zeichen vereinigt werden? Wir haben oben erfahren, dafs dann das quantitative Moment immer bedeutsamer eingreift, anscheinend alle qualitativen Verhältnisse verrenkend, zerrend.

Ich füge zunächst einige Versuchsreihen an, um dann daraus weitere Schlüsse zu ziehen.

Spaltbreite: 2 mm.

da	o da
bei	? o bei
Tau	o o o o o o o o o bei
an	an
elf	o o o o o o o lf. elf
Akt	o ? Akt
auf	o o ? auf.
drei	drei
vor	o o o o von? von vor
flau	? flau

Schlei	o o o o o o o S. ei. Sl. Schlei
war	o o o r. o o o o o r. a. war.
mit	it. ? mit
Keil	Kîel. Kiel Keil
Baum	aum. R? Raum. aum Baum
Tropf	rauf T? Tropf
Glanz	a? m? o o Gl. Gla Glans. Glanz.
Wanne	W—nn. Wa?nne. Wanne
Tondern	o. od. onde. Tondern
bringen	igen. ringen. ? bringen
herunter	inden. s—r? unt. unt. runter. runter runter. runter. runter. runter. herunter
jammern	rn. mern. jammern
spinnen	p? nnen. sp?—nnen. innen. spinnen? spinnen.
strafenden	fenden. fenden. fenden. afenden. afenden. rafenden? strafenden? strafenden
male	g. g. g. l. n. l. o. ale. a. a. ng. g. t. le o nag. male.
meile	g. meile
wo	wo
hole	o hole
scheine	o. o. e. — schei. sche. sche. scheine
tier	tter. tier
beine	b. bei. beii. bei beine
faul	ng. ag. gl. fagl. faul.
bier	bier
lau	o. l. la. l. o. g. la. lag. lan. l. lan, lu. lu. la. l. lau.
neu	o. b. e. ne. nei. nei. ne. n. ne. ne. ne. ei. e. neu.
maul	n. nau. ma. ma. a. maul.
sei	ei sei
so	so
heu	e. ne. ne. ha. hei. heil. e. e. o. e. hei—e. e. e. he. he. hei. hei. heu.
mu	e. ne. neu. e. e. mu
schuhl	e. che. cheu. schuh. schuh schuh. schuhe.
scheune	sche. schu. scheu. schene. scheune.
nähe	sche. mähe. nähe.

---

raw	raw.
zteN	zteN.
nreppalp	nner. e. pler. plerne. pler. pern. pler. plut plut pauze. pone. paner. peprn. pomern. ponpern. pepne. pupnern. pepnern. al. rap. ppnralp.

ud	un. un und ud.
lrak	rak lrak
na	na
rebliS	rjS. rrbrSb. rdbSr. S. rbSl. rbSl. rbSl. rbSik. reb rebliS
gidludeg	regel. gildung. gildungl. gildung. gidung. gidungl. gide. gidlung. gildmmng. gildung.
nebiert	o. bier. nebier. nebiere. nebiert
nefiepf	nefi. nefiep nefiepf
nesfuerP	preuse. preusen. jreuser. preusfen. rPeufse. Preus Preufsn. rPufser. rPen. rPreufse. etc.
chilseirdrev	d. glier. gries. glierfs. gliefsd. ret. revdriefs revdriefs revgliefs. revgliefse. revvliefse. vredrie.

Die zusammengeordneten Laute bilden teils sinnvolle Worte, teils ein Konglomerat, das ich herstellte, indem ich die Zeichen in umgekehrter Folge ordnete. Der Einflufs, den der »Sinn des Wortes« ausübt, wird in letzterem Falle eliminiert und es mufs sich zeigen, wie viele Laute mechanisch aneinander gefügt werden können. Man sieht, dafs es keine bedeutende Schwierigkeit macht, 3—4 Laute in einem Komplex aufzufassen. Dabei kommt es wenig oder gar nicht darauf an, ob diese vier Zeichen ein Wort bez. eine Silbe oder eine sinnlose Kombination bilden. Man vergleiche die Worte bier, tier, raw, zteN u. s. w.

Ebensowenig macht es einen Unterschied, ob diese Zeichen einer Silbe angehören oder auch die ersten Zeichen einer zweiten Silbe bilden.

Ein sehr verändertes Bild aber bietet sich dar, wenn man die 4-Grenze überschreitet. Nur nach langer Mühe gelingt es, eine Zeichenverbindung von 5—7 Einzelzeichen aufzufassen, wo diese ein Konglomerat bilden. Über eine Anzahl von 7 hinaus ist es meinen Experimenten niemals gelungen, eine Zusammenfassung zu erzielen. Sie ist eben unmöglich.

Man gewahrt aber — und das ist aufserordentlich wesentlich — ein stetes Bemühen des Auges, je zwei, drei oder vier Zeichen zunächst zu kombinieren und an diesen Komplex die einzelnen übrigen Zeichen anzu-

schliefsen, besonders bei längeren Zeichenanordnungen, in Gruppen von 3—4 Zeichen den ganzen Komplex aufzufassen und diese einzeln zu kombinieren: eine mühsame Arbeit.

Die Anordnung der Lautfolge wird bei längeren Lautverbindungen nicht reihenweise, d. h. vom ersten Zeichen an successive geschehen, am allerwenigsten bei sinnlosen Verbindungen. Das ist ein Mangel des Apparats. Es steht ja nur ein — höchstens zwei — Zeichen hinter dem Fixierpunkt, mithin in bedeutender Klarheit. An dieses schliefst sich das übrige Lautmaterial, bald vor-, bald rückschreitend an. Man wird an vielen der obigen Beispielen unschwer das, bezw. die Zeichen erkennen können, für welche das Auge akkomodiert war. Ebenso häufig aber überwindet unsere auf bekannten Apperzeptionsgesetzen fufsende Neigung diese Schwierigkeit nach den ersten Versuchen und fafst das Anfangszeichen ins Auge.[1]) Diese Neigung war so stark, dafs sie selbst die Versuchung überwand, die von dem im In- oder Auslaut stehenden Majuskel ausgeht.

Das eigenartige Zusammenfassen von je drei, höchstens vier Zeichen in der oben angedeuteten Weise ist von gröfster Bedeutung für die Deutung der relativen Leseschwierigkeit derjenigen Wörter und Silben, die aus mehr Zeichen bestehen. Zunächst giebt es die Erklärung dafür an die Hand, dafs über jene Anzahl hinaus quantitative Bestimmungen den qualitativen gegenüber in den Vordergrund treten. Das immer wieder beginnende Zusammenordnen ist gar nichts weiter als ein Summieren einzelner Komplexe, ihrer Erkennungszeiten. Die Summen wachsen mit der Länge der Zeichenordnungen.

Da aber die Erkennungszeiten der Ein- bis Drei-, bezw. Vierlautkomplexe, wie gezeigt worden ist, zunächst von qualitativen, allerdings innerhalb des Komplexes re-

---

[1]) Vgl. *Marx Lobsien:* Über das Wesen der Zahl (in der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, IV. S. 268).

duzierten Bedingungen der Einzellaute abhängen, so sind wir berechtigt, für die Leseschwierigkeit gröfserer Zeichenkomplexe einen Wert verantwortlich zu machen, der der durch das neue quantitative Mafs erweiterten Erkennungszeit einfacher Zeichenanordnungen entspricht.

Dieser quantitative Wert darf natürlich nicht ohne weiteres aus den Einzelwerten der Zwei- bis Dreiverbindungen summiert werden. Er läfst nur einen allgemeinen trotzdem richtigen Schlufs zu. Im einzelnen mufs er auf experimentellem Wege näher bestimmt werden.

Wir sind am Ende.

Es kann meines Erachtens nicht genug betont werden, dafs es für den elementaren Leseunterricht vor allen Dingen auf die Erzielung der mechanischen Lesefertigkeit ankommt. Die Frage, ob das zu Lesende verstanden werde, — so wichtig sie auch ist — steht nicht an der Spitze; ebenso wenig darf die Sprachschwierigkeit sich mit Direktiven in den Vordergrund drängen. Letztere und die Leseschwierigkeit sind durchaus verschiedene Dinge. Die Sprachschwierigkeit mufs längst und vollkommen überwunden sein, bevor die Leseschwierigkeit dem Zögling zugemutet werden darf. Die Frage nach dem Verständnis kann um deswillen nicht im Vordergrunde stehen, weil das Kind trotz derselben immer eine mechanische Arbeit vorher zu leisten hat und erst hinterdrein das Produkt dieser Thätigkeit mit dem entsprechenden Inhalt füllt. Dem elementaren Leseunterricht der mechanische Vorgang!

Das einzige Kriterion einer Lesefibel bleibt, wie sie dem Schüler die Arbeit erleichtere, d. h. mit andern Worten, wie konsequent sie das Gesetz: Vom Leichten zum Schweren in der Anordnung des Zeichenmaterials anwendet.

Das Ideal bleibt immer eine Individualfibel. Die Frage nach der Schwierigkeit der aufeinanderfolgenden Lese-

übungen kann nur von jeder Individualität aus und für diese allein ihre exakte Beantwortung finden. Diese Beantwortung bleibt für immer utopisch. Jedes Fibelprinzip muſs an diesem Maſsstabe abgeschätzt werden und das beste wird jenes sein, welches ihm am nächsten kommt. Dieses Lob kann aber nur eine Weise ernten, welche auf Grund zahlreicher Experimente eine Mittellinie zu erforschen trachtet, die den meisten Zöglingen entspricht, den wenigsten Härten widerfahren läſst.





Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

112. Heft.

Zur Erinnerung

an

Karl Volkmar Stoy.

Von

Dr. A. Bliedner.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1898.

Preis 25 Pf.



Zur Erinnerung

an

Karl Volkmar Stoy.

Von

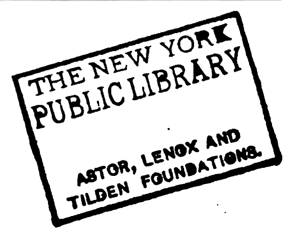
Dr. A. Bliedner.

Pädagogisches Magazin, Heft 112.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1898.

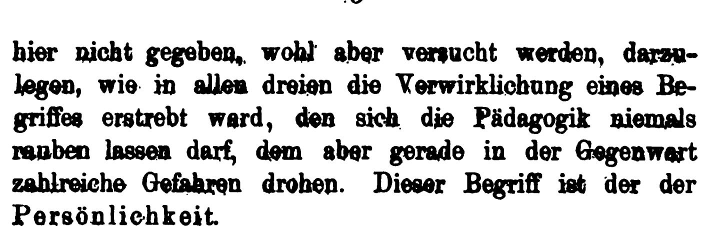




Der dritte Pfingstfeiertag dieses Jahres soll uns die Enthüllung des Denkmals eines Mannes bringen, der, wie wenige, zu jenen Auserwählten gehörte, die im stande sind, ein ganzes, volles Menschenleben selbstlos dem Dienste der höchsten Aufgabe zu widmen, die uns Erdenbürgern von der Vorsehung gestellt ist, der Veredlung und Emporziehung des heranwachsenden Geschlechts. Dreizehn Jahre sind bereits dahingegangen, seitdem sich das Grab über den irdischen Überresten *K. V. Stoys* geschlossen, aber nicht nur dem Verfasser dieser Zeilen, sondern wohl allen, die je mit *Stoy* in persönliche Berührung kamen, hat sich sein Bild mit unauslöschlichen Zügen eingeprägt. Indem wir ihm hier einige Worte der Erinnerung widmen, erfüllen wir nicht bloſs eine Pflicht der Dankbarkeit gegen den Verstorbenen, sondern auch eine Pflicht gegen diejenigen, die ihn nie von Angesicht zu Angesicht geschaut, nie zu seinen eigensten und gelungensten Schöpfungen ein näheres Verhältnis gewonnen haben und vielleicht gerade deshalb ihm gleichgiltig oder gar feindlich gegenüberstehen.

Ich weiſs nicht, ob in den Herzen der noch lebenden Stoyaner bei den mannigfachen Ereignissen der letzten dreizehn Jahre so oft wie in mir die Frage aufgestiegen ist: Wie würde sich wohl Stoy dieser oder jener Zeiterscheinung gegenüber verhalten haben? Genug, ich habe sie mir häufig gestellt. In vielen Fällen beantwortete ich sie zu meiner Befriedigung, in manchen aber auch nicht, und dann ward die Frage zu dem lebhaften Wunsche:

Möchte er doch noch unter uns weilen, möchte er Stellung nehmen zu so mancher herzerquickenden Erscheinung, die wie ein frischer Luftzug unsere Zeit durchströmt und auch der Pädagogik ganz neue Antriebe zu geben verspricht, aber auch zu den grauenvollen Auswüchsen auf den wichtigsten Lebensgebieten, die den ruhigen Beobachter von dem Gedanken nicht loskommen lassen, dafs wir thatsächlich auf einem Vulkane wandeln! Vergeblicher Wunsch! Doch wie, wenn uns *Stoy* in seinen Schöpfungen ein Erbteil hinterlassen hätte, wodurch wir, vorausgesetzt, dafs wir es gehörig ausnutzen, in den Stand gesetzt würden, auch solchen Geschehnissen gegenüber einen festen Standpunkt zu gewinnen, von denen zu Lebzeiten *Stoys* noch keine Rede sein konnte? Und so ist es in der That. Nur dürfen wir nicht so bequem sein, von jenen Schöpfungen zu verlangen, dafs in ihnen für jede Einzelfrage unserer verwickelten modernen Schulverhältnisse sofort eine passende Antwort bereit liege, sondern wir dürfen uns — und das meine ich mit der gehörigen Ausnutzung des *Stoy*schen Erbteils — die Mühe nicht ersparen, die nach unserer Überzeugung unantastbaren Grundlagen, auf die *Stoy* seine Pädagogik baute, immer wieder von neuem zu durchdenken und die Entwickelung unseres Schulwesens daraufhin zu prüfen, ob sie mit ihnen in Einklang stehe oder nicht. Mit anderen Worten, wir dürfen, um Lieblingsausdrücke *Stoys* selbst zu gebrauchen, über der »Vertiefung« nie die »Besinnung« vergessen. Als Gelegenheiten zur Besinnung pflegte er gern hervorragende Tage im Leben seines Seminars zu bezeichnen. Und so ist es wohl auch nicht unangebracht, die Enthüllung seines Denkmals als eine solche Gelegenheit zu betrachten: Sein Denkmal soll uns Anlafs sein, uns auf die Denkmäler zu besinnen, die er uns hinterlassen hat. Als solche dürfen wir vornehmlich drei bezeichnen: Seine Encyklopädie, sein Seminar und sein Institut. Alle drei sind pädagogische Thaten ersten Ranges. Eine eingehende Würdigung dieser Trias soll

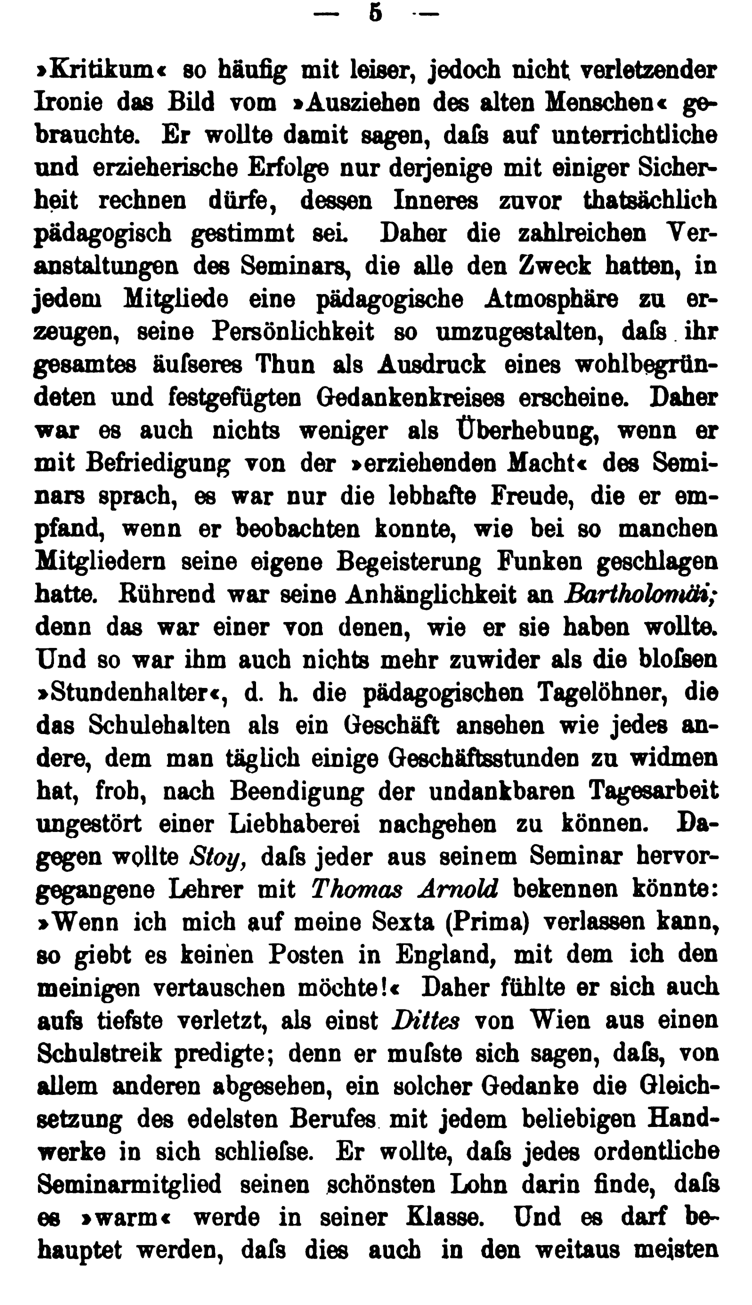


hier nicht gegeben, wohl aber versucht werden, darzulegen, wie in allen dreien die Verwirklichung eines Begriffes erstrebt ward, den sich die Pädagogik niemals rauben lassen darf, dem aber gerade in der Gegenwart zahlreiche Gefahren drohen. Dieser Begriff ist der der Persönlichkeit.

Durch die ganze Encyklopädie zieht er sich hindurch wie ein roter Faden und verleiht ihr ein durch und durch christliches Gepräge. Denn erst durch das Christentum ist die Persönlichkeit in ihr volles Recht eingesetzt worden. Schon in dem Kapitel »Über die Motive zur Erziehung« (Encyklopädie, 2. Auflage, S. 26 ff.) stofsen wir auf »den Begriff der Person als denjenigen, auf den die erziehende Thätigkeit hinweist. Die Person ist es, welche in dem sprachlosen, unmündigen Geschöpfe geahnt, erwartet, vorausgesetzt, geachtet wird.« Und wenn in dem gleichen Kapitel die ganze Erziehung als »eine Stellvertretung Gottes« hingestellt wird, so geschieht es deshalb, weil von dem gebildeten Bewufstsein die Person als Besitzer eines leiblichen und geistigen Vermögens angesehen werden mufs, das, da es von dem Unmündigen noch nicht selbst verwaltet werden kann, der Verwaltung durch einen Vormund, den Erzieher, bedarf. So ist es ferner die Rücksicht auf die künftige Persönlichkeit des Zöglings, wodurch in dem Abschnitte »Von der pädagogischen Teleologie« (S. 32 ff.) die Forderung veranlafst wird, der Zweck der Erziehung sei nur in dem Zögling selbst zu suchen und alle etwaigen Ansprüche des Standes, der Gemeinde, des Staates, der Familie zurückzuweisen, sobald sie das Kind als Mittel zu einem aufser ihm liegenden Zwecke behandeln. Doch ist, so wird weiter hervorgehoben, der Zweck der Erziehung keineswegs mit der beabsichtigten Annäherung an das sittliche Ideal erschöpft, vielmehr ist es wiederum die Rücksicht auf die künftige Person des Zöglings, die zu der weiteren Forderung treibt, es müsse ihm zur dereinstigen Wahl und Verfolgung erlaubter Lebenszwecke eine möglichst günstige Disposition

gegeben werden. »Innerhalb der ethischen Zwecksetzung kommt die Frage nach dem den persönlichen Interessen entsprechenden Thun und Treiben mit vollem Gewicht zum Vorschein.« Und endlich verlangt, da für die Lösung aller Erziehungsaufgaben der Leib als Träger des geistigen Lebens von der gröfsten Bedeutung ist, die erwähnte Rücksicht auch »die Sorge für eine zweckmäfsige Beschaffenheit des leiblichen Lebens.« Dafs dann die Erörterung der Grundsätze der Didaktik und der Hodegetik (S. 57 ff.) sich wiederum auf dem Begriffe der christlichen Persönlichkeit aufbaut, das ist nach dem Vorhergehenden selbstverständlich, wird aber ausdrücklich S. 58 nochmals hervorgehoben. Es würde hier zu weit führen, allen den Wegen nachzugehen, auf denen die Encyklopädie vom Begriffe der christlichen Persönlichkeit aus pädagogische Fragen und Probleme löst, auch sich mit der pädagogischen Litteratur teils zustimmend, teils polemisch auseinandersetzt u. s. w. Nur das Eine sei noch erwähnt, dafs bei Begründung einer Forderung, die man als echt *Stoy*sche bezeichnen mufs, der Forderung nämlich, die Schulverfassung solle in erster Linie die erziehlichen Ansprüche der Familien an die Schulen schützen und die für Geltendmachung dieser Ansprüche günstigsten Formen feststellen, wiederum auf »die Persönlichkeit und die idealen Interessen« jedes einzelnen Familiengliedes verwiesen wird als auf dasjenige, das zu vertreten nur die Familie Pflicht und Kraft habe (S. 263).

Wir kommen zum pädagogischen Seminar. »In der Schule hängt alles ab von der Persönlichkeit des Lehrers«, so kann man nicht selten solche Lehrer reden hören, die, abgeschreckt von Methodenreiterei und Schablonentum, alle objektiven pädagogischen Anweisungen und Regeln verwerfen, aber dabei in Gefahr stehen, der subjektiven Willkür Thür und Thor zu öffnen. »Es hängt alles ab von der Persönlichkeit des Lehrers,« das war auch *Stoys* Grundsatz, aber bei ihm gewinnt er einen ganz anderen Sinn. Es war nicht Zufall, dafs er im



»Kritikum« so häufig mit leiser, jedoch nicht verletzender Ironie das Bild vom »Ausziehen des alten Menschen« gebrauchte. Er wollte damit sagen, dafs auf unterrichtliche und erzieherische Erfolge nur derjenige mit einiger Sicherheit rechnen dürfe, dessen Inneres zuvor thatsächlich pädagogisch gestimmt sei. Daher die zahlreichen Veranstaltungen des Seminars, die alle den Zweck hatten, in jedem Mitgliede eine pädagogische Atmosphäre zu erzeugen, seine Persönlichkeit so umzugestalten, dafs ihr gesamtes äufseres Thun als Ausdruck eines wohlbegründeten und festgefügten Gedankenkreises erscheine. Daher war es auch nichts weniger als Überhebung, wenn er mit Befriedigung von der »erziehenden Macht« des Seminars sprach, es war nur die lebhafte Freude, die er empfand, wenn er beobachten konnte, wie bei so manchen Mitgliedern seine eigene Begeisterung Funken geschlagen hatte. Rührend war seine Anhänglichkeit an *Bartholomäi;* denn das war einer von denen, wie er sie haben wollte. Und so war ihm auch nichts mehr zuwider als die blofsen »Stundenhalter«, d. h. die pädagogischen Tagelöhner, die das Schulehalten als ein Geschäft ansehen wie jedes andere, dem man täglich einige Geschäftsstunden zu widmen hat, froh, nach Beendigung der undankbaren Tagesarbeit ungestört einer Liebhaberei nachgehen zu können. Dagegen wollte *Stoy,* dafs jeder aus seinem Seminar hervorgegangene Lehrer mit *Thomas Arnold* bekennen könnte: »Wenn ich mich auf meine Sexta (Prima) verlassen kann, so giebt es keinen Posten in England, mit dem ich den meinigen vertauschen möchte!« Daher fühlte er sich auch aufs tiefste verletzt, als einst *Dittes* von Wien aus einen Schulstreik predigte; denn er mufste sich sagen, dafs, von allem anderen abgesehen, ein solcher Gedanke die Gleichsetzung des edelsten Berufes mit jedem beliebigen Handwerke in sich schliefse. Er wollte, dafs jedes ordentliche Seminarmitglied seinen schönsten Lohn darin finde, dafs es »warm« werde in seiner Klasse. Und es darf behauptet werden, dafs dies auch in den weitaus meisten

Fällen gelang. Wie hätte sich auch sonst das Seminar, das jahrelang fast nur auf seine eigene Kraft angewiesen war, immer so frisch und lebenskräftig erhalten können? Wenn wir hier nun von den oben erwähnten Veranstaltungen zwei herausgreifen, so geschieht das nur, um an ein paar recht augenfälligen Beispielen zu zeigen, welchen Wert *Stoy* auf die Pflege des Persönlichen in der mit dem Seminar eng verbundenen Übungsschule legte, wir meinen das Scholastikum und die Schulreisen. Das Scholastikum mit seiner reichhaltigen stehenden Tagesordnung (Störungen durch Lehrer und durch Schüler, Klassenbuch, Inventar, Reinlichkeit und Moralität der Schüler, Schulordnung vor, während, zwischen und nach den Unterrichtsstunden) war besonders den Neulingen unter den Seminarmitgliedern manchmal ziemlich unbequem; denn es verlangte von ihnen eingehende Rechenschaft über Dinge, die der gewohnte Schlendrian nur gar zu leicht für gleichgiltig oder bedeutungslos zu halten geneigt ist. Dem stellte aber *Stoy* mit bewufster Zähigkeit das Wort entgegen: »Es giebt nichts Kleines in der Erziehung,« und ich bin überzeugt, dafs die Seminarmitglieder in ihrer späteren Wirksamkeit *Stoy* dankbar für diese Zähigkeit geworden sind. Je älter man wird, desto mehr erfährt man, wie viel, ja wie eigentlich alles von der »Treue im Kleinen« abhängt. Denn sie ist unmöglich ohne innerste, persönliche Anteilnahme an denjenigen, an denen sie geübt wird. Aber *Stoy* ging noch weiter. Er verdichtete die Aufgabe des Scholastikums noch dadurch, dafs er ihm einen Verein angliederte mit dem ausschliefslichen Zwecke, Kinder, die in Gefahr sind, dem sittlichen Verderben anheimzufallen, der Verwilderung zu entreifsen und für das Reich Gottes zu retten; das war der Seelsorgerverein, »ein Lieblingskind des Direktors«. »Schüler, an denen Anzeichen von sittlicher Krankheit zum Vorschein kommen, werden der besonderen Obhut eines Lehrers, als des besonderen Seelsorgers, unterstellt. Dieser Seelsorger setzt sich in möglichst nahen



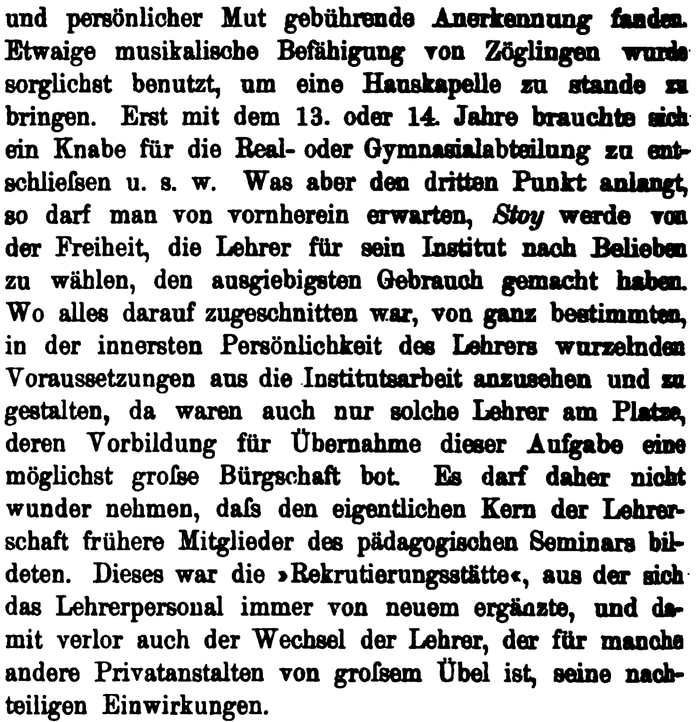
Verkehr mit seinem Pflegekinde, mahnt und weckt, warnt und straft. Er macht aber auch Hausbesuche in den Familien, teils um die Quellen der bösen Gesinnung kennen zu lernen, teils um die Eltern so viel als möglich zur Mithilfe heranzuziehen.« So lesen wir in dem »Statut für das pädagogische Seminar an der Universität Jena« (*Bliedner*, K. V. Stoy und das pädagogische Seminar, S. 105). Dafs dieser Verein mit argen Schwierigkeiten zu kämpfen hatte, läfst sich denken, und es begreift sich, dafs er seine Wirksamkeit zeitweilig einstellte; aber dann erwachte er auch wieder zu neuem Leben, und je gesegneter ein Seminarjahr war, desto mehr blühte auch der Seelsorgerverein. Was aber die Schulreisen anlangt, so wurden sie in dem Seminar, wie unter anderem die »Reiseordnung« (a. a. O., S. 252 ff.) beweist, wesentlich als Erziehungsmafsregeln betrachtet. Zu solchen eigneten sie sich in der ihnen von *Stoy* gegebenen Ausprägung ganz vortrefflich. Denn da auf ihnen die Schüler sich weit offener gaben, als es in der Schule zu geschehen pflegt, so erfüllten sie eine Grundvoraussetzung aller erziehlichen Einwirkung, den tieferen Einblick in die Gemütslage der einzelnen Schülerpersönlichkeit, oft in überraschendem Mafse. Dieser tiefere Einblick aber mufste, zumal er regelmäfsig die Knaben in besserem, und nur in verschwindenden Ausnahmen in schlechterem Lichte erscheinen liefs als vor der Reise, mit innerer Notwendigkeit zu einem fast den Charakter vertrauter Freundschaft tragenden Umgange zwischen Lehrer und Schüler führen. Und es fragt sich, wer dabei mehr gewann, ob die Leiter, weil sie in der Knabenseele, die vor ihnen offen lag wie ein aufgeschlagenes Buch, die vollste und dankbarste Hingabe lesen konnten. oder die Geleiteten, weil sie in der einen Reisewoche an ihrem inneren Menschen oft mehr gefördert wurden als sonst durch vielmonatlichen Unterricht. Wenn diejenigen, die immer noch an dem Probejahre als der richtigsten Form für die Vorbereitung zum höheren Lehramt festhalten zu müssen glauben, nur einmal eine *Stoy*sche

Schulreise mitgemacht hätten, es ist mit Sicherheit anzunehmen, dafs ihnen dann einige Zweifel an ihrem Dogma gekommen wären.

Welch bedeutungsvolle Rolle das Persönliche im *Stoy*schen Institute spielte, darüber lassen uns die »Pädagogischen Bekenntnisse« und *Credners* Schrift »Die Stoysche Erziehungsanstalt zu Jena« in keinem Zweifel. Wir ersehen es gleichmäfsig aus dem Zwecke, den sich das Institut setzte, wie aus den Mitteln, wodurch es diesen Zweck zu erreichen suchte. Der Zweck liegt bereits deutlich darin ausgesprochen, dafs *Stoy* sein Institut am liebsten mit dem Namen »Anstaltsfamilie« bezeichnete. Wie die Familie die Persönlichkeit und die idealen Interessen jedes einzelnen ihrer unmündigen Glieder zu vertreten hat, so sollte das auch beim Institut der Fall sein. »In den Hauptzügen des Familienideals mufs das Alumnat sein eigenes Musterbild sehen« (Encykl. S. 227 ff.). Demgemäfs wies *Stoy* dem Direktor der Anstalt und dessen Lebensgefährtin eine ganz ähnliche Stellung zu, wie sie in einer wohlgeordneten Familie der Hausvater und die Hausmutter einnehmen. Doch war er sich bei alledem der wesentlichen Unterschiede zwischen Familie und Alumnat voll bewufst und bezeichnete es als Selbsttäuschung, wenn das letztere die erstere geradezu ersetzen wolle. Andererseits aber hob er auch die grofsen Vorzüge hervor, die die Alumnatserziehung sowohl vor der Familien-, als vor der öffentlichen Erziehung voraus hat. In Bezug auf ersteres wies er auf den Wohnsitz der Anstalt hin, der hier einzig und allein zum Heil und Gedeihen der Zöglinge gewählt und gestaltet werde, in betreff des letzteren auf die Möglichkeit, jeden Schüler nach seiner Natur zu beobachten und entsprechend zu behandeln, und auf die völlige Freiheit in der Wahl der Lehrer. In der energischen Geltendmachung dieser drei Vorzüge lag denn auch thatsächlich die Bedeutung und die Leistungsfähigkeit des *Stoy*schen Instituts, wie jetzt kurz dargelegt werden soll. Mit scharfem Blicke hatte *Stoy* die überaus günstige Lage der *Heim*-



*burg*schen Erziehungsanstalt, entfernt vom Geräusche der inneren Stadt, in der Nähe des »Paradieses«, erkannt, als er sich 1843 entschlofs, sie zu erwerben. Aber mit dieser günstigen Lage allein begnügte er sich nicht. Vielmehr suchte er durch Anbauten, Erweiterungen und Veränderungen das Gebäude nach und nach so umzugestalten, dafs es möglichst allen hygienischen und didaktischen Anforderungen entsprach. Der Lernsaal, in dessen Mitte auf erhöhtem Sitze der überwachende Lehrer Platz nahm, hatte nur solche Fenster, die die Aussicht auf den Garten und den Turnplatz gewährten, um die Schüler vor allen Störungen der Strafse zu schützen, die Turnhalle hatte einen doppelten Eingang, einen vom Vorsaale und einen vom Turnplatze aus, die Krankenstube konnte in Fällen der Not gänzlich abgesperrt werden, die beiden im dritten Stocke befindlichen aufserordentlich geräumigen Schlafsäle waren durch das Wasch- und Ankleidezimmer voneinander getrennt u. s. w. In welch peinlich sorgsamer Weise auf die Natur jedes einzelnen Schülers und seiner besonderen Bedürfnisse Rücksicht genommen wurde, dafür nur ein paar Beispiele. Nicht nur der Geburtstag des Hausvaters und der Hausmutter, sondern auch der jedes einzelnen Zöglings ward festlich begangen. Die »Diarii« (die überwachenden Lehrer) waren den ganzen Tag mit ihren Pfleglingen zusammen, aufser ihnen gab es noch »Tutoren«, denen 8—12 Knaben zur speziellen Seelsorge anvertraut waren. Sie hatten über das ganze Verhalten eines jeden Buch zu führen und danach in den Konferenzen Bericht zu erstatten. Für das religiöse Bedürfnis war nicht blofs durch die täglichen Andachten und den gemeinsamen Hausgottesdienst im allgemeinen gesorgt, sondern es konnten auch die dem römisch- oder griechisch-katholischen Bekenntnisse Angehörigen an dem Gottesdienste ihrer Kirchen in Weimar oder Jena teilnehmen. Beim Turnen, von dem sich niemand ausschliefsen durfte, war es zwar nicht auf die sog. Kunststückchen abgesehen, aber doch durch mannigfache Veranstaltungen dafür gesorgt, dafs Einzelleistungen



und persönlicher Mut gebührende Anerkennung fanden. Etwaige musikalische Befähigung von Zöglingen wurde sorglichst benutzt, um eine Hauskapelle zu stande zu bringen. Erst mit dem 13. oder 14. Jahre brauchte sich ein Knabe für die Real- oder Gymnasialabteilung zu entschliefsen u. s. w. Was aber den dritten Punkt anlangt, so darf man von vornherein erwarten, *Stoy* werde von der Freiheit, die Lehrer für sein Institut nach Belieben zu wählen, den ausgiebigsten Gebrauch gemacht haben. Wo alles darauf zugeschnitten war, von ganz bestimmten, in der innersten Persönlichkeit des Lehrers wurzelnden Voraussetzungen aus die Institutsarbeit anzusehen und zu gestalten, da waren auch nur solche Lehrer am Platze, deren Vorbildung für Übernahme dieser Aufgabe eine möglichst grofse Bürgschaft bot. Es darf daher nicht wunder nehmen, dafs den eigentlichen Kern der Lehrerschaft frühere Mitglieder des pädagogischen Seminars bildeten. Dieses war die »Rekrutierungsstätte«, aus der sich das Lehrerpersonal immer von neuem ergänzte, und damit verlor auch der Wechsel der Lehrer, der für manche andere Privatanstalten von grofsem Übel ist, seine nachteiligen Einwirkungen.

Zusammenfassend dürfen wir sagen, dafs *Stoys* Pädagogik »Persönlichkeitspädagogik« im edelsten Sinne war. Sie war es nach der theoretischen Seite, indem er in seinen Schriften den angeführten wichtigen Satz aufstellte, nach allen Seiten begründete und aus ihm die weiteren Folgerungen zog: »Der Zweck der Erziehung liegt lediglich in dem Zögling selbst.« Sie war es nach der praktischen Seite, indem sein Seminar darauf abzielte, in sich geschlossene Lehrerpersönlichkeiten zu schaffen, und Übungsschule und Institut, durch Aufrufung aller nur denkbaren Erziehungsmittel die Persönlichkeit jedes einzelnen Zöglings so zu gestalten, dafs aus ihm ein Mensch Gottes werde, zu jedem guten Werke geschickt.

Angesichts solcher Leistungen richten oberflächliche Urteile und seichte Spötteleien, die auch nicht ausgeblieben

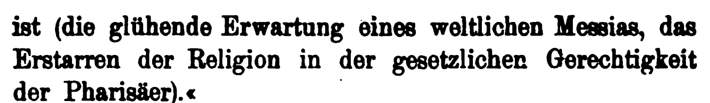
sind, sich von selbst. Es bleibt dabei, dafs die Pädagogik des 19. Jahrhunderts in *Stoy* eine ihrer Zierden und Leuchten zu erblicken hat, und dafs das kommende Jahrhundert nur sich selbst ehrt, wenn es die von *Stoy* ausgegangenen Anregungen hoch hält und auf ihnen weiter baut.

Unsere Betrachtung aber sei hier noch nicht geschlossen. Kommt uns doch eben jetzt eine Schrift in die Hände, die uns anmutet, als ob der alte *Stoy* noch unter uns weile und zu uns rede, es ist das von seinem Sohne Dr. *Heinrich Stoy* herausgegebene zweite Programm seines Institutes »Die Stoysche Erziehungsanstalt zu Jena 1885 bis 1898«. Auf den reichen Inhalt dieses dem verdienten ehemaligen Leiter des weimarischen Schulwesens, dem Oberschulrat Dr. *Leidenfrost*, gewidmeten Berichtes kann hier nur andeutungsweise eingegangen werden. Der I. Abschnitt enthält die bei der Einweihung des neuen Schulhauses 1892 gehaltene Rede des Direktors über »Charakterbildung in der Erziehungsanstalt«, die den Nachweis zu führen sucht, dafs in einer echten Erziehungsanstalt durch einen planmäfsig gestalteten Unterricht und ein Anstaltsleben, »das bei aller Zucht und Abgeschlossenheit ein Ganzes für sich darstellt«, es sehr wohl zu ermöglichen sei, das Innere der Zöglinge völlig zu erfüllen und so die Voraussetzungen für die Bildung des Charaktermäfsigen zu schaffen. Von besonderem Interesse ist der den II. Abschnitt bildende »ausgeführte Lehrplan für den Religionsunterricht«. Man darf diesen aus den sorgsamsten und eingehendsten Erwägungen hervorgegangenen Lehrplan ohne Bedenken einen Musterlehrplan nennen, trotzdem oder vielmehr weil er in zahlreichen Punkten von dem Hergebrachten merklich abweicht. Als besondere Vorzüge möchten wir folgendes geltend machen:

1. In Anlehnung an die Herbartische Auffassung der vier Stufen Klarheit, Association, System, Methode wird der gesamte religiöse Stoff in vier Kurse geordnet: A. den 3 Vorschulklassen fällt die Aufgabe zu, unter stetem Anschlufs an die mannigfachen Anknüpfungspunkte für den

Religionsunterricht, die das Kind aus dem Familienleben mitbringt, einige wenige anschauliche religiöse Lebensbilder aus dem Alten und Neuen Testamente mitzuteilen; B. der 6., 5. und 4. Klasse der Realschule, das bisher Vereinzelte zu vereinigen, die einzelnen Bilder in gegenseitige Verbindung zu bringen; C. der 3. und 2. Klasse, auf Grund des gewonnenen religiösen und sittlichen Materials allgemeine und zusammenfassende Gesichtspunkte gewinnen zu lassen; D. der 1. Klasse, die religiös-sittliche Lebensanschauung des Protestantismus in lebendige Verbindung zu den Fragen zu bringen, die das Leben dem religiösen Bewufstsein entgegenstellt.

2. Mit Geflissentlichkeit ist es vermieden worden, den Religionsunterricht in den verschiedenen Klassen zu einer ewigen Wiederholung werden zu lassen. Wer öfter Gelegenheit gehabt hat, einen Blick in die gewöhnlichen Lehrpläne für den Religionsunterricht zu thun, dem wird nicht entgangen sein, dafs namentlich die alttestamentlichen Stoffe jener Gefahr ausgesetzt sind. In diesem Lehrplane tritt zwar das Alte Testament auch wiederholt auf. Während aber die 3 Vorschulklassen aus ihm nur »solche religiöse Persönlichkeiten vorführen, die in ihrer Einfachheit auch dem jüngeren Schüler durchsichtig, verständlich und übersehbar sind« (Josef, Abraham, Jakob, Moses, Josuah, Saul, David), behandelt die 5. Klasse der Realschule »in biographischer Form die Geschichte des israelitischen Volkes bis zum Untergange«, was die Grundlage bildet für den Unterricht der 3. Klasse, »in der das Alte Testament als Urkunde derjenigen Religion auftritt, durch welche das Christentum vorbereitet wurde«. Hier soll »die Geschichte des Volkes Israel mehr und mehr unter dem grofsen Gesichtspunkte der Entwickelung des Jahweglaubens erscheinen, und darum liegt das Hauptgewicht auf der Darstellung des Lebens und gewaltigen Wirkens der Propheten«. Hieran wiederum knüpft die 2. Klasse an, indem sie auf dasjenige den Nachdruck legt, »was zum Verständnis der evangelischen Geschichte erforderlich



ist (die glühende Erwartung eines weltlichen Messias, das Erstarren der Religion in der gesetzlichen Gerechtigkeit der Pharisäer).«

3. Mit den Gleichnissen Jesu, deren pädagogische Kraft nicht hoch genug angeschlagen werden kann, beschäftigt sich ein volles Schuljahr (die 4. Klasse). Nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet, werden sie »durch Vorerzählen, Besprechen, Nacherzählen und Nachlesen in der Bibel zum festen Besitz der Schüler gemacht« und im Anschlusse an sie Darstellungen aus dem Leben hervorragender religiöser Persönlichkeiten gegeben, so eines Augustin im Anschlusse an das Gleichnis vom verlorenen Sohn, eines Oberlin im Anschlusse an das Gleichnis von den anvertrauten Centnern u. s. w.

4. In der 1. Klasse, wo es gilt, der besonderen konfessionellen Auffassung gerecht zu werden und Stellung zu nehmen zu den mancherlei Zweifelfragen religiöser Art, die das Leben bringt, tritt das Bild unseres grofsen Reformators in den Vordergrund. Seine Schrift »An den christlichen Adel deutscher Nation« wird gelesen und eingehend besprochen. Das positive Wissen, die Lebenserfahrung und die eigenen Gedanken des Schülers werden in dieser Klasse einer analytischen Zergliederung und Bearbeitung unterworfen, um, soweit es die geistige Reife der Schüler zuläfst, innere Klärung und Festigung zu erreichen. Den Schlufs macht die Darstellung des christlichen Kirchenjahres nach seinem inneren Zusammenhange und seiner Bedeutung für das christliche Leben, sowie der Glaube an ein ewiges Leben, der in seinem wesentlichen Inhalte schon an der Person Jesu bei der Besprechung der Auferstehung klargestellt worden ist.

5. Der Lehrplan giebt nicht nur eine Stoffauswahl, sondern auch höchst bemerkenswerte Winke für die Behandlung (Art der Vorerzählung der biblischen Geschichten seitens des Lehrers, Reproduktion durch die Schüler, freiere oder gebundene Anlehnung an den Bibeltext, Bibellesen, Verwendung biblischer Bilder und anderer Anschauungs-

mittel, des Katechismustextes, der Sprüche und der Lieder, Stichwörter u. s. w.).

6. Bildung einer christlichen Weltanschauung und lebendige Anteilnahme am christlichen Gemeindeleben sollen unterstützt werden nicht nur durch stete Berücksichtigung der kirchlichen Feste, sondern auch durch alljährlichen Besuch des Jahresfestes des Jenaischen Gustav-Adolf-Vereins und durch eine alle drei Jahre mit den drei oberen Klassen zu unternehmende Reise nach Wittenberg.

Dem III. Abschnitte »Lehrverfassung« entnehmen wir unter anderem, dafs zur Zeit 15 Lehrer an der Anstalt wirken, und dafs die Lehrmittel, besonders für Religion, Geographie und Naturwissenschaften, aufserordentlich reichhaltig sind.

Der IV. Abschnitt endlich »Aus der Chronik der Anstalt« zeigt uns, wie durch Errichtung eines neuen Schulhauses einem wesentlichen Bedürfnisse abgeholfen und namentlich die »Werkstatt« in der früher geplanten Ausdehnung eingerichtet werden konnte, so dafs jetzt über 50 reichlich bemessene Arbeitsplätze vorhanden sind. Der Abschnitt zeigt uns ferner, wie in der Vorschule der Unterricht »mit Übungen beginnt, die sich ganz an die Natur und das Leben im Freien anschliefsen«, wie in der Realschule der französische Anfangsunterricht auf der breitesten Grundlage ausgedehnter Sprechübungen aufgebaut, aber doch seine Stundenzahl in der untersten Klasse zu gunsten des deutschen Unterrichts beschränkt wird, und wie eine der Obersekunda der Oberrealschule entsprechende 7. Klasse eingerichtet worden ist, um den Übergang in den bürgerlichen Beruf den Zöglingen noch leichter zu machen, als es bis dahin möglich war. Wörtlich abgedruckte Protokolle gestatten uns einen genauen Einblick in die Schul- und Hauskonferenzen und eine grofse Zahl Festprogramme in die Art, wie die festlichen Tage der Anstalt begangen werden. Und endlich ersehen wir, wie sich die Anstalt mit dem gesamten Lehrkollegium



der Pensionskasse des Privatbeamtenvereins in Magdeburg angeschlossen hat.

Wir freuen uns herzlichst, aus dem Berichte entnehmen zu können, daſs in dem Sohne der Geist des Vaters fortlebt, und sehen mit freudiger Erwartung dem nächsten Programm entgegen, das sich die Aufgabe stellen will, »das Bild einer deutschen Erziehungsanstalt getreu nach der Natur zu entwerfen und auszuführen«.





Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

113. Heft.

Gedanken beim Schulanfang.

Von

K. M.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1898.

Preis 20 Pf.



Gedanken beim Schulanfang.

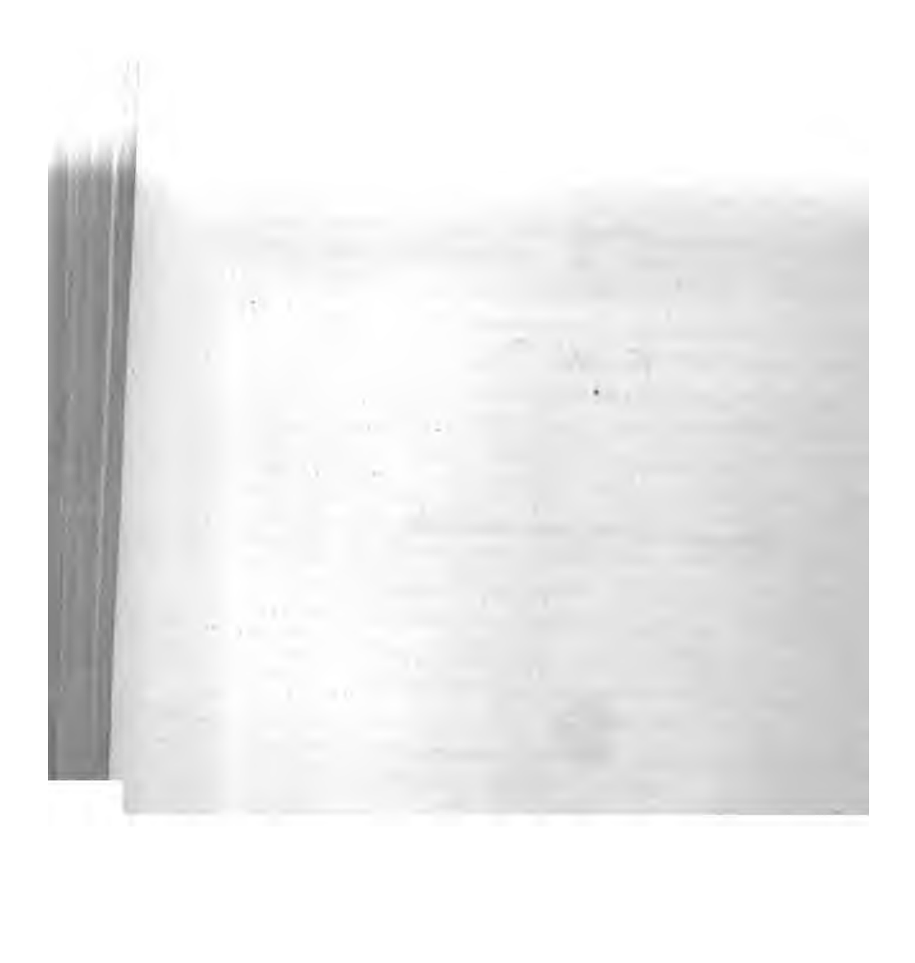
Von

K. M.

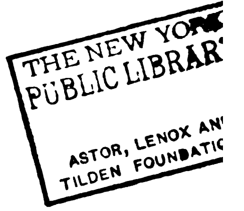
Pädagogisches Magazin, Heft 113.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1898.







»Was wird aus dem Kinde werden?« das ist die Frage, die jedes Elternherz bewegt, wenn das Kind der Schule zugeführt wird. Nicht mehr dem Elternhause allein gehört es nun an, der goldene Lebensmorgen der Kindheit ist zum Teil vorüber, das heitere Spiel, das bisher für die Entwickelung seiner Kräfte das edelste und fruchtbringendste Mittel war, mufs nun dem Unterricht und der pflichtgemäfsen Arbeit den Vorrang lassen. Mit dem ersten Gang zur Schule thut es den ersten Schritt ins Leben, und mit diesem Schritte beginnt der eigentümliche Entwickelungsvorgang der Loslösung des Individuums vom mütterlichen Boden, des Strebens nach Selbstentfaltung und Selbständigkeit.

Was erwarten nun Eltern und Kind zuerst von der Schule? Meist nichts mehr und nichts weniger als die Erlernung zweier verwandten Fertigkeiten, des Lesens und Schreibens. Wie oft beurteilt man den Wert des ersten Unterrichts lediglich nach den Fortschritten, die die Kinder in diesen Fertigkeiten machen. Als höchste Leistung preisen es die Eltern, als Triumph der Methode feiern es die Elementarlehrer, wenn der »Nonaner« bereits am Ende des ersten Halbjahres einigermafsen fliefsend lesen kann.

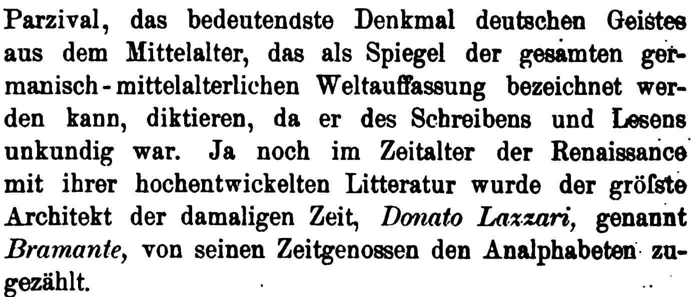
Kein Wunder! Schätzt doch jedermann das Lesen als das unentbehrlichste Hilfsmittel jeder, auch der elemen-

tarsten Bildung. Es befähigt den Geringsten des Volkes, teilzunehmen an den Geisteserzeugnissen und Geistesschätzen der hervorragendsten und edelsten Geister der Nation, und wenig Häuser mag es im deutschen Vaterlande geben, in die nicht tagtäglich eins von den mehr als 17 000 Tagesblättern, die gegenwärtig in Deutschland erscheinen, Nahrungsstoff für Geist und Gemüt einführt. Ja, in so hohem Ansehen stehen die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens, dafs sie, die zunächst nur Mittel der Bildung sind, als die untrüglichsten Kennzeichen derselben betrachtet werden: wird doch ganz allgemein die Höhe des Bildungsstandes in einem Volke nach der Prozentzahl der Analphabeten beurteilt und damit die Alleinherrschaft des Lesens und Schreibens in den Elementen unserer Bildung proklamiert. Wer wollte für die Jetztzeit die Berechtigung einer solchen Art der Beurteilung anzweifeln!

Und doch darf nicht vergessen werden, dafs ein hoher Grad von Geistesbildung auch ohne die beiden genannten Fertigkeiten in früherer Zeit möglich gewesen ist. Die auf der höchsten Stufe der mittelalterlichen Bildung stehenden Dichter, die fast durchweg aus dem adeligen Stande hervorgingen, konnten sich meist dieser Fertigkeiten nicht rühmen.

> Ein Ritter so gelehret was,
> Dafs er in den Büchern las,
> Was er darin geschrieben fand,
> Der war Hartmann genannt.

Mit diesen Worten beginnt *Hartmann von Aue*, einer der berühmtesten mittelalterlichen Epiker, eines seiner gröfsten Gedichte. Die Thatsache, dafs er lesen konnte, war so auffallend, dafs er sie besonders hervorhebt und sich deshalb *gelêrct* nennt, während andere Ritter ihm aus dem gleichen Grunde den Ehrennamen, der *wise Hartman*, beilegten. *Wolfram von Eschenbach* aber, der gedankenreichste und tiefsinnigste Vertreter der mittelhochdeutschen Dichtung, mufste sein grofses Epos, den



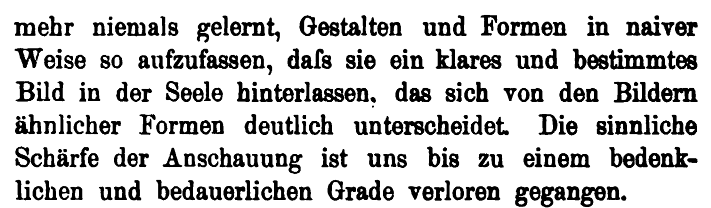
Parzival, das bedeutendste Denkmal deutschen Geistes aus dem Mittelalter, das als Spiegel der gesamten germanisch-mittelalterlichen Weltauffassung bezeichnet werden kann, diktieren, da er des Schreibens und Lesens unkundig war. Ja noch im Zeitalter der Renaissance mit ihrer hochentwickelten Litteratur wurde der gröfste Architekt der damaligen Zeit, *Donato Lazzari,* genannt *Bramante,* von seinen Zeitgenossen den Analphabeten zugezählt.

Diese geschichtlichen Beispiele sind geeignet, die gemeinhin für unumstöfslich gehaltene Meinung, dafs Lesen und Schreiben zu den unentbehrlichsten Elementen der Bildung gehören, ins Wanken zu bringen, ja sie regen die Frage an, ob die allgemeine Wertschätzung, der sich die beiden Fertigkeiten erfreuen, für unsere Bildung ganz ohne Gefahr sei. Wer mit aufmerksamen Blicken die geistige Entwickelung der Jugend beobachtet, kann nicht umhin, einzugestehen, dafs hier in der That eine Gefahr vorhanden ist.

Derjenige unserer Sinne, der uns das bei weitem gröfste Material für die geistige Ausbildung liefert, das Gesicht, hat eine wunderbare Frische der Empfänglichkeit und Aufnahmefähigkeit. Wer kann die tausend und abertausend Reize zählen, die sich ihm aufdrängen, sobald sich das Sinnesorgan ihnen öffnet. In dem Dargebotenen welche Fülle, welches genufsreiche Durchlaufen der Gestalten! Und doch, die ungeheure Masse der Reize wirkt je länger desto mehr erdrückend und abstumpfend. Nur ein kleiner Teil von dem unendlichen Reichtum des Bildes, das sich dem Menschen darbietet, wenn er die Augen aufschlägt, wird von ihm wirklich wahrgenommen und geht in sein Bewufstsein über. Den kindlichen Sinn reizt das Bunte, Bewegliche, in Form und Farbe Auffallende, alles was da glänzt und gleifst; das Gesicht des Erwachsenen trifft die Auswahl nach dem verschiedenen Interesse, das, abhängig von Neigung, Beschäftigung und

Beruf, den verschiedenen Gegenständen entgegengebracht wird, so dafs hier *Goethes* Wort zur Geltung kommt: Man sieht nur das, was man weifs. Ist es demnach auf der einen Seite ein Gebot der Notwendigkeit, einen grofsen Teil der Eindrücke des Gesichtssinnes fallen zu lassen, so liegt doch andererseits hierin die grofse Gefahr, dafs unser Wahrnehmungsvermögen sich in durchaus einseitiger Weise entwickelt. Die Übung, die das Auge erlangt, aus der unzähligen Menge der Reize auszuwählen, was der Geist gerade braucht, verschliefst oft den Menschen geradezu gegen wichtige Seiten der ihn umgebenden Welt, für die er dann »keinen Blick« hat und die Nötigung, das, was aufzunehmen ist, in der kürzesten Zeit zu erfassen, macht das Auge flüchtig, so dafs es in leichtfertiger Eile über die Dinge und Erscheinungen dahingleitet und dem Geiste nur unklare, nebelhafte Vorstellungen von dem Angeschauten überliefert.

Dafs thatsächlich der Gesichtssinn der meisten Menschen, auch der Gebildeten, in dieser Weise abgestumpft ist, kann man tagtäglich beobachten. Wie oft begegnet es dem, der durch die Strafsen der Grofsstadt mit geschäftigem Schritt dahineilt, dafs er vorübergehende Bekannte nicht bemerkt; die vielen Gesichtseindrücke, die sich von menschlichen Gestalten, die ihn gleichgiltig lassen, auf seiner Netzhaut abspiegeln, haben seinen Blick so stumpf gemacht, dafs ihm auch das entgeht, was zu seinem Geistesleben in naher Beziehung steht. Wer hat sich nicht schon in den Anblick der Sixtinischen Madonna versenkt und die hehre Schönheit des Gemäldes auf sein Gemüt wirken lassen! Und doch, wie viele von denen, die da glauben, das Bild genau zu kennen, würden in Verlegenheit kommen, wenn sie aus dem Kopfe angeben sollten, ob die Mutter das Kind auf dem rechten oder auf dem linken Arm trägt. So wenig haftet unser Blick an den Formen der uns umgebenden Welt, und gerade die Mehrzahl der Gebildeten hat es verlernt, oder viel-



mehr niemals gelernt, Gestalten und Formen in naiver Weise so aufzufassen, dafs sie ein klares und bestimmtes Bild in der Seele hinterlassen, das sich von den Bildern ähnlicher Formen deutlich unterscheidet. Die sinnliche Schärfe der Anschauung ist uns bis zu einem bedenklichen und bedauerlichen Grade verloren gegangen.

Welche Gefahren aber für die Bildung hieraus erwachsen, läfst sich ahnen, wenn man sich an den innigen Zusammenhang erinnert, der zwischen der Thätigkeit der Sinne und allem höheren Geistesleben besteht. Unser gesamtes Denken und Empfinden ist nicht nur nach seinem Inhalte, sondern ebenso auch nach der Art seines Verlaufes abhängig von seinem sinnlichen Ursprunge. Wir haben von unseren Gedanken erst dann das Gefühl vollkommenster Durchsichtigkeit, wenn sich ihre Deutlichkeit zur bestimmtesten Anschaulichkeit erhebt. So erfordert z. B. alles zusammenhängende Denken, dafs wir einzelne Begriffe zum Behufe der Vergleichung nebeneinandergestellt festhalten, dafs wir Reihen von Begriffen, Urteilen und Schlüssen durchlaufen, Gründe gegen einander halten und bis in die feinsten Verzweigungen ihrer Konsequenzen zu verfolgen suchen, dafs wir unsern Haupt- und Nebengedanken eine fest bestimmte Gliederung zu erteilen, auf gröfseren Vorstellungsgebieten eine sich gleichbleibende Ordnung herzustellen und sie in dieser Ordnung leicht und sicher zu überschauen uns bemühen. Dies alles aber kann nur nach der Analogie mit der sinnlichen Anschauung geschehen. Die Sicherheit und Schärfe in der Erfassung eines gegebenen Mannigfaltigen, die Leichtigkeit und Schnelligkeit im Erkennen des Wesentlichen und seiner Unterscheidung vom Unwesentlichen, die Fähigkeit zu einer geordneten Gliederung des Angeschauten: kurz alles das, was zum Wesen der gebildeten Anschauung gehört, wirkt vorbildlich für das höhere Geistesleben. Bis ins einzelne würde sich der Beweis führen lassen, dafs sich die rein geistigen

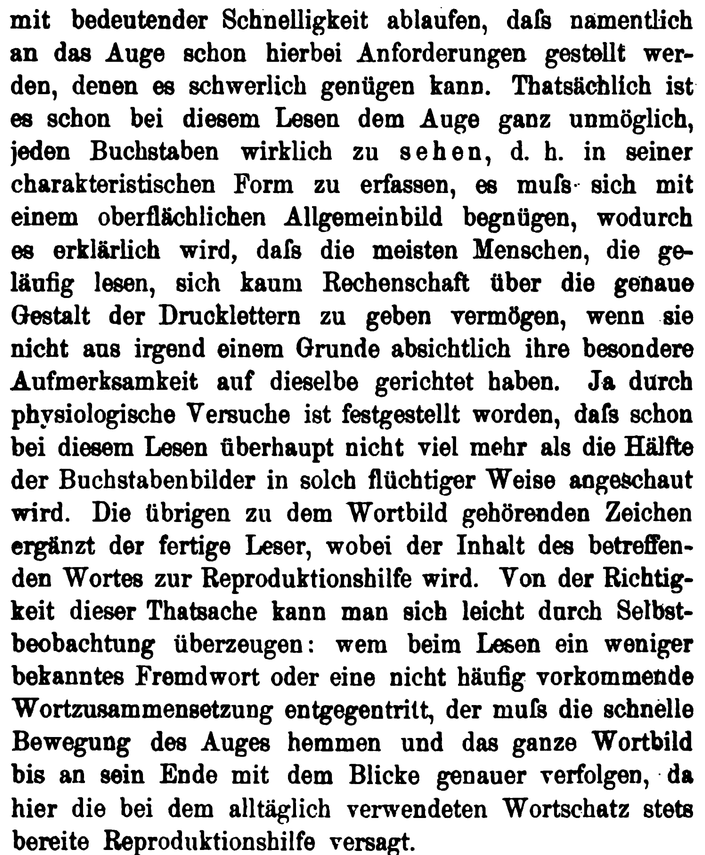
Thätigkeiten immer im Parallelismus mit den sinnlichen Vorstellungen und nach deren Vorbild entwickeln. Es besteht eine Verwandtschaft zwischen dem Anschauen und allen Arten der künstlerischen und wissenschaftlichen Thätigkeit und schon in der Sprache ist die Ähnlichkeit zwischen dem Sehen und dem begreifenden Denken vielfach angedeutet.

Ist dem aber so, dann sind von den vorhin beschriebenen Mängeln unseres Wahrnehmungsvermögens in der That bedenkliche Schädigungen unserer Bildung zu befürchten; wer möchte nicht mit helfen, sie abzuwehren!

Wie überall, so liegen nun auch hier die Mittel zur Abhilfe in der Erkenntnis der Ursachen. Woher kommt also die Flüchtigkeit und Ungenauigkeit unserer sinnlichen Wahrnehmungen?

Es soll hier keine auf Vollständigkeit Anspruch machende Zusammenstellung der Ursachen gegeben werden; neben vielen anderen wirkt aber eine in der Jetztzeit besonders stark: die frühe Nötigung zum Lesen und die Gewöhnung an möglichst schnelles Lesen.

Die Fertigkeit des Lesens ist ein viel zusammengesetzterer geistiger Vorgang, als es auf den ersten Blick den Anschein hat. Wenn jedes der schwarzen Zeichen von dem Auge in seiner bestimmten Form erkannt und mit einer Reihe von anderen zum Wortbild verbunden werden soll; wenn von jedem Wortbild erwartet wird, dafs es eine unter der Schwelle des Bewufstseins ruhende Vorstellung weckt; wenn vorausgesetzt wird, dafs die so reproduzierten Vorstellungen sich vereinigen zu Gedankenreihen, die dem Inhalt des Gelesenen entsprechen und dafs diese Gedankenreihen Urteile und Gefühle hervorrufen, sei es der zustimmenden Anerkennung oder der Abweisung des Gelesenen, sei es der Teilnahme oder des Abscheus: so wird man zugeben, dafs schon bei dem verhältnismäfsig langsam von statten gehenden lauten Lesen diese physiologischen und psychologischen Vorgänge



mit bedeutender Schnelligkeit ablaufen, dafs namentlich an das Auge schon hierbei Anforderungen gestellt werden, denen es schwerlich genügen kann. Thatsächlich ist es schon bei diesem Lesen dem Auge ganz unmöglich, jeden Buchstaben wirklich zu sehen, d. h. in seiner charakteristischen Form zu erfassen, es mufs sich mit einem oberflächlichen Allgemeinbild begnügen, wodurch es erklärlich wird, dafs die meisten Menschen, die geläufig lesen, sich kaum Rechenschaft über die genaue Gestalt der Drucklettern zu geben vermögen, wenn sie nicht aus irgend einem Grunde absichtlich ihre besondere Aufmerksamkeit auf dieselbe gerichtet haben. Ja durch physiologische Versuche ist festgestellt worden, dafs schon bei diesem Lesen überhaupt nicht viel mehr als die Hälfte der Buchstabenbilder in solch flüchtiger Weise angeschaut wird. Die übrigen zu dem Wortbild gehörenden Zeichen ergänzt der fertige Leser, wobei der Inhalt des betreffenden Wortes zur Reproduktionshilfe wird. Von der Richtigkeit dieser Thatsache kann man sich leicht durch Selbstbeobachtung überzeugen: wem beim Lesen ein weniger bekanntes Fremdwort oder eine nicht häufig vorkommende Wortzusammensetzung entgegentritt, der mufs die schnelle Bewegung des Auges hemmen und das ganze Wortbild bis an sein Ende mit dem Blicke genauer verfolgen, da hier die bei dem alltäglich verwendeten Wortschatz stets bereite Reproduktionshilfe versagt.

Nun bedenke man aber weiter, dafs der moderne Mensch vielmehr heimlich als laut liest. Das laute Lesen würde es freilich Vielen unmöglich machen, schon den durch die Tageszeitungen gelieferten Stoff zu bewältigen. Wir können heute nur mit Lächeln vernehmen, dafs im Jahre 1533 Dr. *J. Cocleus* mit schlecht verhaltenem Groll darüber klagte, wieviel tausend Gulden unnütz für Druckpapier ausgegeben würden. Was würde er dazu sagen, dafs jetzt z. B. die Sonntagsnummer des New-Yorker World mehr Worte enthält als die Bibel! Und wenn

uns auch diese amerikanischen Zustände glücklicherweise noch fern liegen, so ist doch die Masse des Materials, das unsere gröfseren Tagelblätter in fortlaufender gegenseitiger Überbietung dem Publikum zuführen, bereits so grofs, dafs die Aufnahme desselben ein beschleunigtes Tempo des Lesens notwendig macht.

Es ist unglaublich, welche Anforderungen dieses Augenlesen, wie es bezeichnend von einem bekannten Germanisten genannt worden ist, an Auge und Geist stellt! In fieberhafter Hast jagt der Blick über die Zeilen hin, die Buchstabenformen verschwimmen ihm zu einer unklaren Masse. Was liegt an der deutlichen Erfassung auch nur einzelner Zeichen, in wildem Fluge erhascht das Auge einen schattenhaften Eindruck des Wortbildes, der zur Reproduktion des Inhaltes genügt.

Man sieht, die Art des Sehens, wie sie schon beim fertigen lauten Lesen, noch viel mehr aber beim Augenlesen geradezu gefordert wird, ist genau dieselbe, wie sie oben als bedauerlicher Mangel unserer Wahrnehmung der äufseren Welt geschildert wurde. Kein Wunder, dafs durch die aufserordentliche Verbreitung namentlich des Augenlesens die Schärfe der sinnlichen Wahrnehmung empfindlich geschädigt und das hervorragendste Hilfsmittel unserer Geistesbildung zugleich zur ernstesten Gefahr für sie wird.

Die Schädigung, die unsere vorwiegend auf dem Augenlesen beruhende Bildung eben durch dieses Augenlesen erfährt, besteht zunächst in einer oberflächlichen und wenig eindringlichen Auffassung des Gelesenen. Denn das Durchjagen der Gedanken über eine Menge von Einzelheiten, Vorstellungen, Begriffen, Gedankenverbindungen und Empfindungen hinweg macht ein gründliches Auffassen schon deshalb unmöglich, weil Anschauung und Empfindung, in denen doch allein die wirkliche Beteiligung des Geistes und der Seele besteht, nicht folgen können; sie brauchen zur vollen Ausreifung und zur



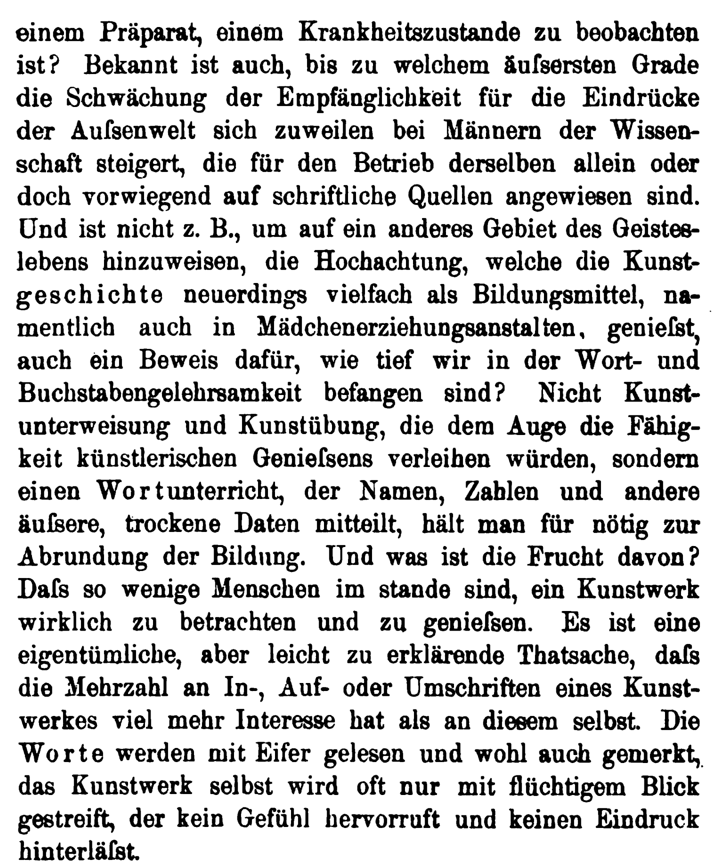
vollen Wirkung ein Verweilen; wird ihnen dies nicht gestattet, so ziehen sie sich erlahmend zurück, verkriechen sich in eine Art von Schlummerzustand. Das Wort *Bismarcks* aus der Reichstagssitzung vom 9. Oktober 1878: »Die Fähigkeit des Lesens ist bei uns viel verbreiteter wie in England und Frankreich, die Fähigkeit des praktischen Urteils über das Gelesene vielleicht minder verbreitet als in den beiden Ländern,« zeigt deutlich, wohin die Gewöhnung des Geistes an einen solchen Schlummerzustand des Vorstellungslebens führen kann.

Auch nach der rein formellen Seite hin leidet die sprachliche Bildung. Durch die Macht des Papiers und der Druckerschwärze sind wir dahin gekommen, dafs uns die schwarzen Zeichen auf dem Papier das Wesentliche des Wortes sind. Im Auge lebt uns das Wort, nicht mehr im Ohre. Wer sich ein Wort vorstellen will, dem tritt es in schwarzen Buchstaben vor das Auge des inneren Sinnes, nicht mehr summt es ihm als Klang im Ohre, wie es das einzig Natürliche ist. Diese Erhebung des Zeichens zur Sache selbst hat aber zwei bedauerliche Folgen. Zunächst tritt in Wort- und Satzbildung jene Pedanterie, jener dem lebendigen Flusse der Sprache ganz zuwiderlaufende tote Formalismus hervor, der treffend als papierner Stil gekennzeichnet worden ist, und weiter erfährt das Sprechen, dieses eigentliche und ursprüngliche Mittel der Sprache unverdiente Hintenansetzung, ja Vernachlässigung. Ist es nicht bezeichnend für unsere Papiergelehrsamkeit, dafs wir es mit der Orthographie so peinlich genau nehmen, gegen die Orthoepie aber desto gleichgiltiger sind? Als ein gebildeter Mensch kann nicht gelten, wer sich orthographische Fehler zu schulden kommen läfst; ob er aber gutes Deutsch durch nachlässige und unschöne Aussprache verunziert, fällt für die Beurteilung seines Bildungsstandpunktes kaum ins Gewicht.

Bei dem uns bekannten innigen Zusammenhang zwi-

schen dem Sehen und allem höheren Geistesleben ist es aber erklärlich, dafs die Gewöhnung unserer Augen an das Papier und die Abrichtung derselben zu flugartiger Eile noch andere, allgemeine und tiefergehende Folgezustände herbeiführen.

Seit dem Aufblühen der Naturwissenschaften wird in Schulen aller Gattung dem naturkundlichen Unterricht höhere Beachtung geschenkt. Es werden ihm mehr Stunden als früher gewidmet, reich ausgestattete Lehrmittelsammlungen, planvoll angelegte Schulgärten dienen der Veranschaulichung. Trotz dieser glänzenden Ausstattung, die der naturkundliche Unterricht erfahren hat, ist aber, wie zuverlässige Beobachter unseres Volkslebens behaupten, die Kenntnis der natürlichen Dinge, ja sogar das Interesse an der Natur bei der grofsen Masse des Volkes eher zurückgegangen als vorwärts geschritten. Worin anders hat dies seinen Grund als in der durch die Herrschaft des Papiers herbeigeführten Entwöhnung unseres Gesichtssinnes von klarer und gründlicher Anschauung? Auf der Klarheit und Bestimmtheit unserer aus der Anschauung hervorgewachsenen konkreten Vorstellungen beruht aber der ganze Aufbau unserer Gedankenwelt. Ist in dem Bewufstsein nicht diejenige Macht der Erscheinungswelt, die alles Wirkliche als solches hat, zur Geltung gekommen, ist nicht die Gewalt der thatsächlichen Wahrheit und des wirklichen, konkreten Inhaltes der natürlichen Welt zum Siege geführt worden, so ruht der Bau auf schwachen Fundamenten. In schattenhafter Allgemeinheit und halbwacher Oberflächlichkeit bewegt sich dann das Vorstellungsleben, wie es leider bei unserer vorwiegend in der Buchgelehrsamkeit erzogenen Jugend in einem bedauerlichen Grade der Fall ist. Wer hat nicht schon gehört von den Klagen der Universitätslehrer, wie aufserordentlich schwer es ihren Schülern werde, eine einigermafsen vollständige, genaue und unbefangene Wahrnehmung von dem zu gewinnen, was an einem Naturobjekt,



einem Präparat, einem Krankheitszustande zu beobachten ist? Bekannt ist auch, bis zu welchem äufsersten Grade die Schwächung der Empfänglichkeit für die Eindrücke der Aufsenwelt sich zuweilen bei Männern der Wissenschaft steigert, die für den Betrieb derselben allein oder doch vorwiegend auf schriftliche Quellen angewiesen sind. Und ist nicht z. B., um auf ein anderes Gebiet des Geisteslebens hinzuweisen, die Hochachtung, welche die Kunstgeschichte neuerdings vielfach als Bildungsmittel, namentlich auch in Mädchenerziehungsanstalten, geniefst, auch ein Beweis dafür, wie tief wir in der Wort- und Buchstabengelehrsamkeit befangen sind? Nicht Kunstunterweisung und Kunstübung, die dem Auge die Fähigkeit künstlerischen Geniefsens verleihen würden, sondern einen Wortunterricht, der Namen, Zahlen und andere äufsere, trockene Daten mitteilt, hält man für nötig zur Abrundung der Bildung. Und was ist die Frucht davon? Dafs so wenige Menschen im stande sind, ein Kunstwerk wirklich zu betrachten und zu geniefsen. Es ist eine eigentümliche, aber leicht zu erklärende Thatsache, dafs die Mehrzahl an In-, Auf- oder Umschriften eines Kunstwerkes viel mehr Interesse hat als an diesem selbst. Die Worte werden mit Eifer gelesen und wohl auch gemerkt, das Kunstwerk selbst wird oft nur mit flüchtigem Blick gestreift, der kein Gefühl hervorruft und keinen Eindruck hinterläfst.

Doch genug der Beispiele! Sie lassen zur Genüge erkennen, wie die Richtung unseres Auges und unserer Aufmerksamkeit auf Papier und Druckerschwärze, wie die vorwiegende Vermittelung des Bildungsstoffes durch das Lesen uns in allen Gebieten das Zeichen statt der Sache, die Schale statt des Kernes darbieten.

Wie aber ist dem Übel zu steuern? In keines Menschen Macht liegt es bei unserem gegenwärtigen Kulturzustand, die Herrschaft des Lesens einzuschränken. Wie aber schon der Einzelne in Bezug auf die Art des Lesens eine

heilsame Selbstzucht an sich ausüben kann, so ist es besonders in der Familie möglich, die heranwachsende Jugend durch geschickte Leitung ihrer Beschäftigung, durch Hinlenkung des Interesses auf praktische Thätigkeit und auf die Dinge der natürlichen Welt vor den Gefahren der Lesewut zu behüten. Am meisten aber kann die Schule dazu beitragen, einer noch weiteren Ausbreitung des Übels einen Damm entgegen zu setzen; und dies führt uns schliefslich auf die Frage des ersten Schulunterrichts, von der wir ausgingen, zurück.

Unsere Kinder machen in Bezug auf die Ausbildung ihrer sinnlichen Vorstellungen einen eigentümlichen Entwickelungsgang durch, der den Anschein erwecken könnte, als ob unsere Erziehung darauf ausgehe, sie der Anschauung zu entrücken und von derselben hinweg in Schatten und Nebel zu treiben. Kaum entwickelt sich das Sprachorgan des Kindes zum ersten Lallen, so erhält es Worte statt der Dinge und Redensarten statt der Empfindungen. Bald werden ihm die lauten Worte, die doch der Anschauung noch immer nahe liegen, in tote Buchstaben verwandelt, bis durch Geläufigkeit auch diese ihre festen Formen verlieren und die Kinder in einem Meere von ungeformten Buchstabenelementen schwimmen, als ob diese ihre eigentliche Welt wären.

Glücklicherweise ist sich die Schule neuerdings der Gefahren, die eine solche Richtung des Bildungsganges mit sich bringen mufs, mehr als früher bewufst geworden. Sie hat sich darauf besonnen, dafs es auch für das erste Schuljahr, ja gerade für dieses, edlere Beschäftigungen giebt in der Bildung der Sinne, des Sprechens, Denkens und Empfindens, als das verfrühte, den gröfsten Teil der Unterrichtszeit in Anspruch nehmende Einüben des Lesens und Schreibens, das doch bei allen Fortschritten der Methode eine mehr oder weniger mechanische Thätigkeit bleibt. Will aber die Schule ihr Ziel für das erste Schuljahr in dem angedeuteten Sinne umgestalten, so mufs

ihr um so mehr daran liegen, bei einsichtsvollen Eltern Verständnis für ihre Bestrebungen vorzufinden, als gerade die Leistungen und Fortschritte der kleinen ABC Schützen mit freudiger Anteilnahme von Vater und Mutter beobachtet zu werden pflegen. Wenn also die kleinen Lieblinge künftig in hoffentlich recht vielen Elementarklassen nicht sogleich mit dem Lesen und Schreiben beginnen, so dürfte es vorteilhaft für den Lehrer sein, dafür zu sorgen, dafs dieser Umstand weniger die Ungeduld der Eltern hervorruft, als vielmehr ihren Beifall findet.



Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

114. Heft.

August Hermann Franckes Pädagogik.

Ein Gedenkblatt zur zweihundertjährigen Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen,

1698–1898.

Von

Otto Schulze.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1898.

Preis 80 Pf.





August Hermann Franckes Pädagogik.

Ein Gedenkblatt zur zweihundertjährigen Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen,

1698–1898.

Von

Otto Schulze.

Pädagogisches Magazin, Heft 114.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1898.

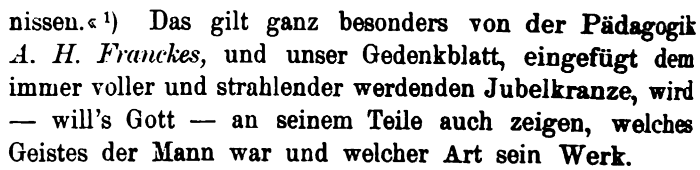






Wir verweisen für diese Arbeit vorzugsweise auf die vortreffliche Sammlung: »A. H. Franckes Pädagogische Schriften. Nebst der Darstellung seines Lebens und seiner Stiftungen, herausgegeben von D. *G. Kramer.*« Zweite Auflage. Bd. 11 von *F. Manns* Bibliothek pädagogischer Klassiker. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. *D. Red.*

Es ist der Ruhm und der Vorzug wahrhaft grofser Persönlichkeiten, den Nachlebenden auf Jahrhunderte Ziel und Richtung für ihr Streben vorgezeichnet, mit prophetischem Blick und Geist die tieferen Regungen und Bewegungen der Volksseele in sich aufgesogen und kommenden Geschlechtern in Wort und Werk wegweisend vor Auge und Herz gestellt zu haben, zu denen diese selten genug gelangen, fast niemals aber über sie hinauskommen; und das gilt in nicht geringem Mafse von jenem Propheten der Liebe und des Erbarmens, von dem gröfsten aller Gründer und Stifter: *Aug. Herm. Francke.* Ruhmesblatt hat sich ihm zu Ruhmesblatt gefügt und zu einem Ehrenkranze geordnet, würdig und stattlich genug, den damit Geschmückten den bedeutendsten und hervorragendsten Männern aller Zeiten und Länder zuzugesellen. »Freilich wandeln sich die Aufgaben im Wechsel der Tage, und unsere Arbeit wird darauf gerichtet sein müssen, die ursprünglichen, schöpferischen Gedanken *Franckes* auszugleichen mit der Gegenwart. Aber es ist das Zeichen alles wahrhaft Grofsen und Genialen, dafs es den Wechsel der Zeiten überdauert und nicht nur lebensfähig, sondern auch lebenzeugend bleibt unter ganz veränderten Verhält-



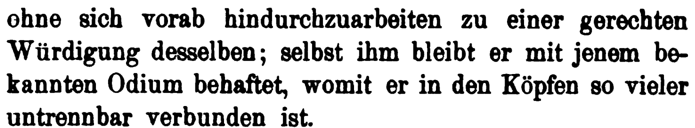
nissen.«[1]) Das gilt ganz besonders von der Pädagogik *A. H. Franckes,* und unser Gedenkblatt, eingefügt dem immer voller und strahlender werdenden Jubelkranze, wird — will's Gott — an seinem Teile auch zeigen, welches Geistes der Mann war und welcher Art sein Werk.

Die Pädagogik *A. H. Franckes* findet man in der Regel als die des Pietismus bezeichnet und demgemäfs behandelt. Das ist aber nichts mehr als ein Schlagwort, wie so viele andere auch, die wohl einen Kern von Wahrheit in sich tragen, im übrigen aber zur Kennzeichnung der Sache selbst und ihrer vollen Erfassung leider wenig beitragen, mit denen man am letzten Ende nichts als leidlich gut systematisieren und schematisieren kann. Wissenschaft aber ist das nun und nimmer. Nun wissen wir zwar auch, dafs in unseren besseren pädagogischen Handbüchern mit Gründlichkeit und Sachlichkeit abgehandelt wird, wohl aber arbeiten viele der pädagogischen Tagesblätter oft genug mit derlei Schlagwörtern, und darum glaubten wir den Ausdruck anfechten zu sollen. Denn sagt man im Grunde damit etwas Rechtes? Gerade so viel, wie wenn man sagt, dafs *Basedow* den »utilitaristischen Individualismus«, *Pestalozzi* die »harmonische Bildung« und *Herbart* den »Ethizismus« zum Ziele habe; oder dafs die »allgemeinen Bestimmungen« auf dem Individual-, die »Regulative« dagegen auf dem Sozialprinzipe beruhten! Sind das alles nicht echt moderne »Schlager«, oberflächlich herausdestillierte Halbwahrheiten, die eher verwirrend und hemmend als wirklich aufklärend und fördernd wirken? — Selbst *Karl Richter* hat bei seiner in vielem vortrefflichen Ausgabe der pädagogischen Schriften *A. H. Franckes*[2]) nicht gut gethan, an die Pädagogik *A. H. Franckes* als an die des Pietismus heranzutreten,

---

[1]) *O. Frick*, Ansprache beim Antritte seines Amtes als Direktor der Franckeschen Anstalten am 11. Oktober 1880, abgedruckt in *Dörpfelds* »Evang. Schulblatt«, Jahrg. 1881, Heft 4.

[2]) Bd. V und VI der »Pädagog. Bibliothek«. Leipzig, Siegismund & Volkening.



ohne sich vorab hindurchzuarbeiten zu einer gerechten Würdigung desselben; selbst ihm bleibt er mit jenem bekannten Odium behaftet, womit er in den Köpfen so vieler untrennbar verbunden ist.

Der Pietismus aber stellt — rein historisch, nicht einseitig religiös genommen — eine bedeutsame Epoche unserer nationalen Entwickelung dar, die nicht die Kennzeichen einer rückläufigen Bewegung, sondern durchaus die einer gesunden Reaktion und Aktion an sich trägt: gesunder Reaktion gegenüber erstarrender Orthodoxie und protestantischer Scholastik, frischer kräftiger Aktion vermöge der in dieser Bewegung schlummernden Lebensmächte, geistiger und sittlicher Kompetenzen. »Der Pietismus, wie er durch seine eigentlichen Begründer und edelsten Repräsentanten, *Spener* und *Francke*, vertreten war, war nichts anderes als ein Zurückgehen auf die Grundsätze der Reformation; so erneuerte er denn auch das Dringen der Reformatoren auf eine tüchtige christliche Volksbildung als ein durch das Wesen der evangelischen Kirche gefordertes Element ihres Lebens.«[1]) »Das Eine mag als wichtig hervorgehoben werden, weil es häufig nicht hinlänglich beachtet ist, daſs der Pietismus eine durch die Entwickelung, welche die lutherische Kirche genommen hatte, mit Notwendigkeit herbeigeführte Erscheinung war: Er ist der durch die bei seinem Auftreten im allgemeinen herrschende Veräuſserlichung des kirchlichen Lebens aus den tiefsten Bedürfnissen der menschlichen Seele hervorgerufene Gegensatz und hat als solcher seine unzweifelhafte Berechtigung und hohe Bedeutung.«[2]) »Der Pietismus ist etwas wesentlich anderes, als er in der Neuzeit verstanden wird: Der Spener-Franckesche Pietismus ist der thatkräftige geistige Fortschritt gegenüber den Veräuſserlichungen und Verknöcherungen von Kirche und Schule seiner Zeit; wie er sich

[1]) Dr. *K. A. Schmidt,* Pädagog. Handbuch, II, 259.

[2]) Dr. *G. Kramer*, Lebensbild A. H. Franckes. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses.

in Francke darstellt, greift er inmitten der sozialen Nachwehen des dreifsigjährigen Krieges durch Erziehung und Unterricht in alle Bevölkerungsschichten und damit in alle Lebensverhältnisse ein und übt seine propagandistischen Wirkungen über die deutschen Grenzen hinaus, diesseits und jenseits des Ozeans.«[1])

Dafs aber der Pietismus zuletzt mehr und mehr in falsche Bahnen einlenkte, dafs er sich mit fehlerhaften Richtungen, wie »Methodismus in der Seelenpflege, Dogmatismus im Religionsunterricht, Pedantismus in der Beurteilung der Jugend« verquickte, liegt allein daran, dafs sich ihm nicht zu rechter Zeit andere, inhaltsvollere Lebensmächte entgegenstellten, dafs nach ihm nicht eine neue Epoche mit tragenden, ziel- und planvoll herausleuchtenden Ideen geboren wurde und die alte sich eben ins Extrem auslebte, matt und faul und morsch wurde bis ins Mark hinein, wie es ja im Grunde jeder auch noch so bedeutenden und ursprünglich kraftvollen Bewegung ergeht: das Ideal wird zum Schemen, Fortschritt zum Stillstand und Rückschritt, Begeisterung und Hingabe zum Indifferentismus, die Wahrheit zum Zerrbild. Wo ist z. B. der nationale Liberalismus geblieben, der das einige deutsche Reich geboren und einst mit seinen Idealen die edelsten Geister der Nation erfüllte? Und wo steht selbst heute schon der demokratische Sozialismus (Marxismus)? Werden sie beide nicht bald genug ängstlich flüchten müssen vor dem neu aufgehenden lebensvolleren lichteren Gestirne: dem nationalen Sozialismus? Als der Pietismus das Seine gethan, fehlte ihm die ausgleichende Gegenbewegung, eine neue Zeit mit neuen Ideen. Wozu er indes da wurde, darf uns nie und nimmer die Augen verdunkeln gegenüber dem, was er einst war und that. Und ganz gewifs war der Pietismus einst treibende Lebensmacht, war frisch-

[1]) *Aug. Schürmann*, Geschichte der Buchhandlung des Waisenhauses. Zur Jubelfeier 1898.

kräftige kulturelle Fortschrittsbewegung, der Jungbrunnen des Glaubens und Lebens, Ziel- und Sammelpunkt der edelsten Kräfte unseres Volkes.

Was nun hat der Pietismus, d. i. in der Hauptsache *A. H. Francke,* für die Pädagogik — denn nur um die handelt es sich bei unseren Ausführungen im wesentlichen — gethan und geleistet?

»Im allgemeinen hat der Pietismus die Sache am rechten Ende angefaſst, indem er den Unterricht zu der eigentlichen Erziehung in das richtige Verhältnis setzte, darum das Heil nicht in abstrakten Grundsätzen fand, sondern seine Erziehung auf den lebendigen Grund des Evangeliums gründete und eine tüchtige Kinderzucht als das Ergebnis eines rechtschaffenen christlichen Lebens im Hause und in der Gemeinde ansah. Und eben weil er seine Erziehung mit den realen Mächten in Verbindung brachte, ist seine pädagogische Wirkung auch umfassender und nachhaltiger gewesen als die der theoretisierenden Neuerer.« [1]) Sehen wir von der letzteren Wendung ab, so sind in vorstehendem die Verdienste des Pietismus um die Pädagogik richtig gewürdigt; des weiteren beruhen sie in folgendem: [2])

1. Der Pietismus hat mit der Tendenz einer allgemeinen volkstümlichen Anschauung gegenüber der abgeschlossenen Gelehrtenbildung die deutsch-christliche Bildung und Erziehung in ihrem wahren Werte erkannt, indem er mit Verdrängung engherziger dogmatischer Kontroversen und toten Buchstabenglaubens die geistig schlummernde Masse des Volkes zu wecken suchte und in der Erziehung für die Kinder dieser vernachlässigten Gesellschaftsklasse wirkte;

2. er hat als letzten Zweck aller Erziehung die lebendige Erkenntnis Gottes und einen rechtschaffenen

---

[1]) Dr. *Schmid,* Pädag. Handbuch, II. 259.

[2]) Nach Dr. *K. Schmidt,* Geschichte der Pädagogik, III, 400 ff.

christlichen Wandel angesehen und dieses für jeden Menschen ohne Ausnahme gefordert, da ohne echte wahre Frömmigkeit alles Wissen, alle Klugheit, alle Weltbildung mehr schädlich als nützlich;

3. den Unterricht hat er der Erziehung untergeordnet und als Zweck der Schule hingestellt: alle Belehrung mufs wesentlich eine erziehende Tendenz haben, doch so, dafs die Bedürfnisse des Lebens und Berufs nicht Einbufse erleiden; die wahre tiefe Herzensbildung — freilich entschieden religiös und nicht ästhetisch gefafst — ist über die Bildung des Verstandes, die intellektuelle Bildung in den Dienst der religiös-sittlichen zu stellen, bei dieser Zucht das Eigentümliche jedes Charakters aber nicht aufser acht zu lassen;

4. alles in allem hat er der Bildung in der Volksschule (Elementarbildung) als notwendiger Grundlage für alle nachfolgenden Stufen die Wege geebnet, die Persönlichkeit des Lehrers für das erste in der Schule erachtet, eine systematische Ausbildung desselben gefordert und das ganze Werk der Erziehung mit wirklich pädagogischen Gedanken erfüllt.

Wie man nun diese Gedanken im speziellen zu verwirklichen suchte, welches die Mafsnahmen im einzelnen waren, um jene Ziele zu erreichen, werden wir eingehender sehen, wenn wir die Pädagogik *A. H. Franckes* des näheren ins Auge fassen, hier sei nur nochmals betont: Mit den vorstehenden Gedanken des Pietismus erst hat der wahrhafte Begriff der Volksschule Realität erhalten, ist für die Neugestaltung des Volksschulwesens der mächtigste Anstofs gegeben worden. (Dr. *Karl Schmidt.*) Damit allein schon hat sich der Pietismus als eine segensvolle Kulturbewegung erwiesen; er ist damit auch der Erbe und Träger der Reformation geworden, indem er die von dieser geschaffene Idee der Volksschule der Erfüllung ein gut Stück näher brachte. Bei aller Betonung der geist-

lichen Dinge[1]) fehlt es auch den Pietisten, gleich den Reformatoren, durchaus nicht an Sinn und Interesse für die realen Disziplinen, Natur und Geschichte, die ja als Offenbarungen Gottes einen unmittelbaren religiösen Wert haben und mittelbar wieder zum Verständnis der heiligen Schrift, sowie für das praktische Leben nützlich und nötig sind. Reformation und Pietismus haben also die Forderung des Realunterrichts erhoben[2]) und zum Teil praktisch zur Durchführung gebracht, wenn auch noch sehr bescheiden und unvollkommen.[3]) So waren also die pädagogischen Bestrebungen des Pietismus thatsächlich in der Zeit ihres Auftretens epochemachend und ein entschiedener Fortschritt in der Erziehungsidee; die Schule war durch den Pietismus wieder für das Leben gewonnen; es waren die verschiedenen Schulen als ein organisches Ganzes erfaſst und als die Basis die Volksschule hingestellt worden.

Zum Beweise dessen gehen wir nunmehr des genaueren auf die **Pädagogik A. H. Franckes** ein.

A. H. Francke war nicht gelegentlicher Pädagoge, in dessen Schriften sich hie und da zerstreut einige pädagogische Bemerkungen vorfinden, sondern er war in seinem ganzen Leben und Beruf zuerst und vor allem Päda-

---

[1]) Auch die Reformatoren kennen keine Bildung und Erziehung ohne Christentum und christliche Unterweisung; *Luther* sagt: »Siehe zu, daſs du deine Kinder vor allem lassest unterrichten in geistlichen Dingen, daſs du sie erst Gott ergebest, dann weltlichen Geschäften.«

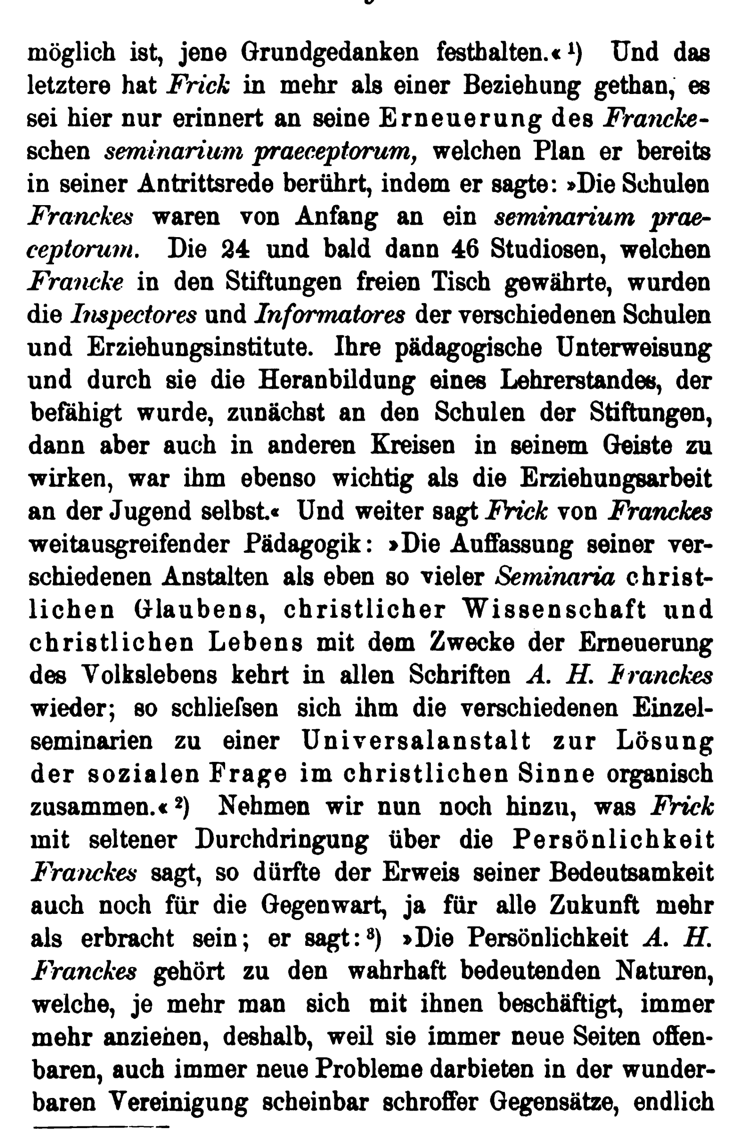
[2]) *Luther* sagt: »Wortverständnis und Sachverständnis müssen beieinander sein, denn ohne Verständnis der Sachen ist auch das Verständnis der Worte umsonst.«

[3]) Daſs wir *Comenius* hier übergehen mit seinen Bestrebungen für die realen Disziplinen, hat seinen Grund darin, daſs wir hier nicht die geschichtliche Entwickelung derselben geben wollen und *Francke* zudem unabhängig von jenem, gewissermaſsen auſserhalb der pädagogischen Entwickelungsreihe, zu seinen Forderungen gelangt ist.

goge, der unter einem obersten pädagogischen Ziele systematisch die Emporbildung des Menschengeschlechts, insonderheit der Jugend, anstrebte; oder wie sein bedeutendster Nachfolger in der Leitung der Stiftungen, *Otto Frick*, der das Erbe des grofsen Gründers in Treuen zu hüten als sein Lebensziel erkoren, es also ausdrückt: »Erneuerung unseres Volkslebens auf dem Grunde einer aus lebendiger christlicher Erkenntnis wiedergeborenen Bildung.«[1] Damit wird *Francke* zu einem der gröfsten Pädagogen aller Zeiten, »mit dem sich an Glaubensstärke und Lebensmacht, an schöpferischer Genialität, rastloser Thatkraft, wunderbarer Vielseitigkeit und vor allem wunderbarer Verbindung von wissenschaftlicher, pädagogischer und praktischer Befähigung so leicht niemand wird messen dürfen.«[2] Ein andermal sagt *Frick* mit der gleichen kongenialen Einsicht: »Wenn man die pädagogischen Schriften Franckes durcharbeitet und wenn man sieht, mit welcher eingehenden Sorgfalt die Instruktionen für die *Praeceptores*, die *Informatores* und *Inspectores*, die Hausordnungen, die Ordnungen und Lehrart der einzelnen Lektionen bis zur Kalligraphie herunter, die ausgeführten Lehrpläne und methodischen Winke für Behandlung der einzelnen Disziplinen, die Ordnung der Examina u. s. w. aufgestellt und ausgearbeitet sind, wie unablässig er beflissen ist, verbesserte Methoden ausfindig zu machen und aufzuzeichnen, so gewinnt man den Eindruck, dafs es ihm darauf ankam, in seinen Anstalten Vorbilder zu schaffen, die über den nächsten Kreis der hier Lehrenden und Lernenden hinaus wirken sollten, wie sie ja denn thatsächlich epochemachende Musteranstalten für das ganze Deutschland gewesen und geworden sind. Das Erbe *Franckes* hüten heifst: auch dieser Bestimmung seiner Schulen bewufst bleiben und, soweit das den Epigonen unter so vielfach und durchaus veränderten Verhältnissen

---

[1]) *Frick* a. a. O. 110. — [2]) Ebenda 106.



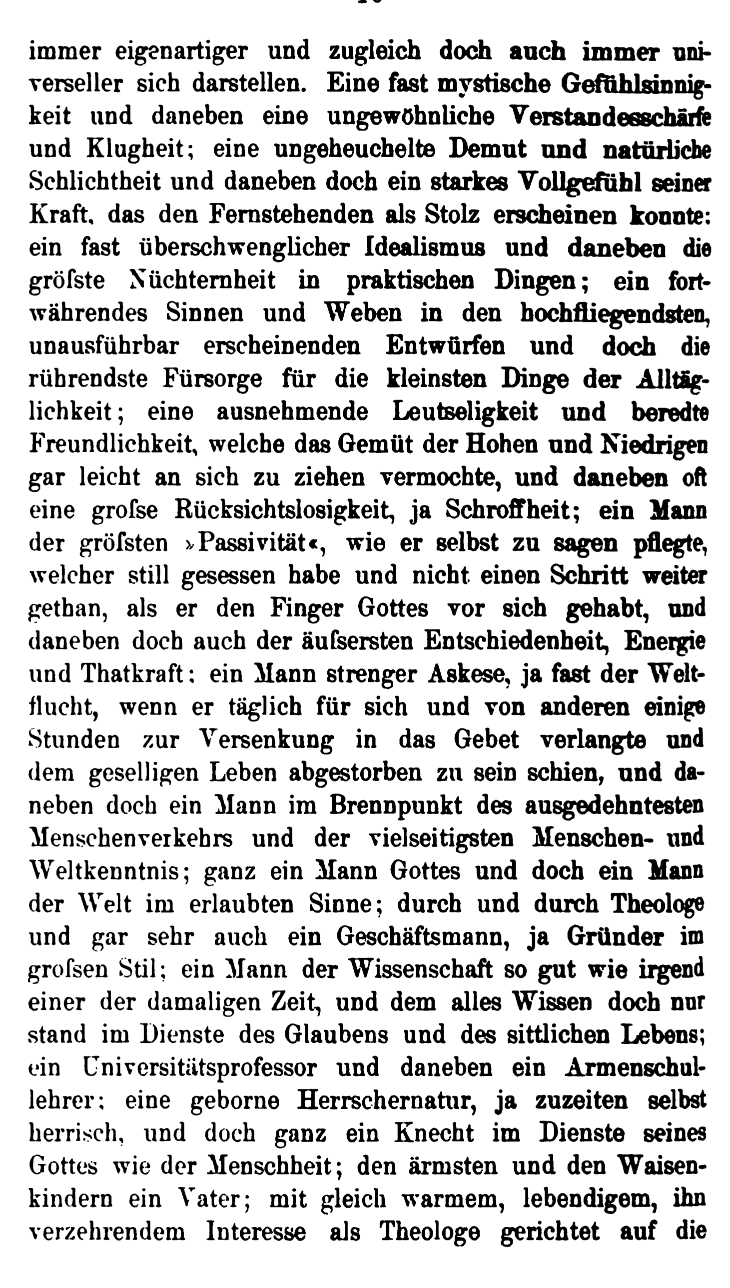
möglich ist, jene Grundgedanken festhalten.« [1]) Und das letztere hat *Frick* in mehr als einer Beziehung gethan, es sei hier nur erinnert an seine Erneuerung des *Francke*schen *seminarium praeceptorum,* welchen Plan er bereits in seiner Antrittsrede berührt, indem er sagte: »Die Schulen *Franckes* waren von Anfang an ein *seminarium praeceptorum.* Die 24 und bald dann 46 Studiosen, welchen *Francke* in den Stiftungen freien Tisch gewährte, wurden die *Inspectores* und *Informatores* der verschiedenen Schulen und Erziehungsinstitute. Ihre pädagogische Unterweisung und durch sie die Heranbildung eines Lehrerstandes, der befähigt wurde, zunächst an den Schulen der Stiftungen, dann aber auch in anderen Kreisen in seinem Geiste zu wirken, war ihm ebenso wichtig als die Erziehungsarbeit an der Jugend selbst.« Und weiter sagt *Frick* von *Franckes* weitausgreifender Pädagogik: »Die Auffassung seiner verschiedenen Anstalten als eben so vieler *Seminaria* christlichen Glaubens, christlicher Wissenschaft und christlichen Lebens mit dem Zwecke der Erneuerung des Volkslebens kehrt in allen Schriften *A. H. Franckes* wieder; so schliefsen sich ihm die verschiedenen Einzelseminarien zu einer Universalanstalt zur Lösung der sozialen Frage im christlichen Sinne organisch zusammen.« [2]) Nehmen wir nun noch hinzu, was *Frick* mit seltener Durchdringung über die Persönlichkeit *Franckes* sagt, so dürfte der Erweis seiner Bedeutsamkeit auch noch für die Gegenwart, ja für alle Zukunft mehr als erbracht sein; er sagt: [3]) »Die Persönlichkeit *A. H. Franckes* gehört zu den wahrhaft bedeutenden Naturen, welche, je mehr man sich mit ihnen beschäftigt, immer mehr anziehen, deshalb, weil sie immer neue Seiten offenbaren, auch immer neue Probleme darbieten in der wunderbaren Vereinigung scheinbar schroffer Gegensätze, endlich

---

[1]) *Frick,* a. a. O. 111.

[2]) *Frick,* Die Franckeschen Stiftungen. Buchhdl. des Waisenhauses. 1892, S. 18.

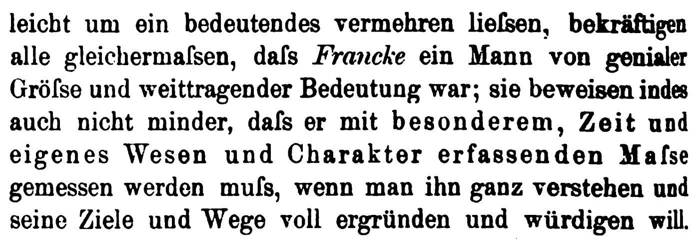
[3]) *Frick,* Die Franckeschen Stiftungen. S. 5 ff.



immer eigenartiger und zugleich doch auch immer universeller sich darstellen. Eine fast mystische Gefühlsinnigkeit und daneben eine ungewöhnliche Verstandesschärfe und Klugheit; eine ungeheuchelte Demut und natürliche Schlichtheit und daneben doch ein starkes Vollgefühl seiner Kraft, das den Fernstehenden als Stolz erscheinen konnte; ein fast überschwenglicher Idealismus und daneben die gröfste Nüchternheit in praktischen Dingen; ein fortwährendes Sinnen und Weben in den hochfliegendsten, unausführbar erscheinenden Entwürfen und doch die rührendste Fürsorge für die kleinsten Dinge der Alltäglichkeit; eine ausnehmende Leutseligkeit und beredte Freundlichkeit, welche das Gemüt der Hohen und Niedrigen gar leicht an sich zu ziehen vermochte, und daneben oft eine grofse Rücksichtslosigkeit, ja Schroffheit; ein Mann der gröfsten »Passivität«, wie er selbst zu sagen pflegte, welcher still gesessen habe und nicht einen Schritt weiter gethan, als er den Finger Gottes vor sich gehabt, und daneben doch auch der äufsersten Entschiedenheit, Energie und Thatkraft; ein Mann strenger Askese, ja fast der Weltflucht, wenn er täglich für sich und von anderen einige Stunden zur Versenkung in das Gebet verlangte und dem geselligen Leben abgestorben zu sein schien, und daneben doch ein Mann im Brennpunkt des ausgedehntesten Menschenverkehrs und der vielseitigsten Menschen- und Weltkenntnis; ganz ein Mann Gottes und doch ein Mann der Welt im erlaubten Sinne; durch und durch Theologe und gar sehr auch ein Geschäftsmann, ja Gründer im grofsen Stil; ein Mann der Wissenschaft so gut wie irgend einer der damaligen Zeit, und dem alles Wissen doch nur stand im Dienste des Glaubens und des sittlichen Lebens; ein Universitätsprofessor und daneben ein Armenschullehrer; eine geborne Herrschernatur, ja zuzeiten selbst herrisch, und doch ganz ein Knecht im Dienste seines Gottes wie der Menschheit; den ärmsten und den Waisenkindern ein Vater; mit gleich warmem, lebendigem, ihn verzehrendem Interesse als Theologe gerichtet auf die

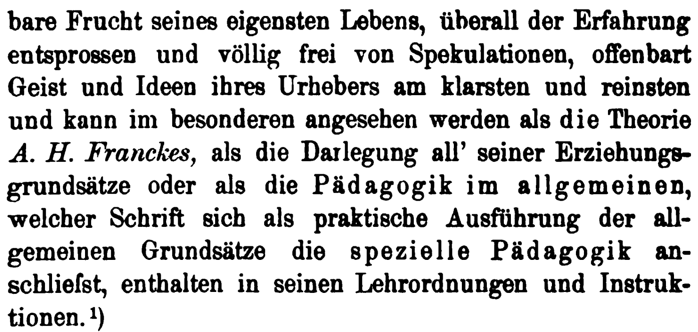
Kirche, als Pädagoge auf die Schule, als Sozialpolitiker auf das soziale Leben des eigenen Volkes wie der ganzen Menschheit: das war *A. H. Francke.*« Dafs aber die allerjüngste Zeit in der Wertschätzung und Anerkennung der Gröfse *Franckes* nicht hinter der Vergangenheit zurückbleibt, möge ein Wort des derzeitigen Leiters der Franckischen Anstalten, des Direktors Dr. *W. Fries,* beweisen, der in dem Vorworte zu *Franckes* »Grofsem Aufsatz« [1]) sagt: »Der ‚Grofse Aufsatz' charakterisiert *Francke* am vollständigsten, weil er alle Einzelheiten der Anstalten umfafst und zugleich stets auch die Beziehungen zur Universität festhält: als akademischer Lehrer, als Erzieher der Jugend aus allen Ständen, als Vater und Versorger der Witwen und Waisen, als Hirten seiner Gemeinde, als Verwalter eines vielgliedrigen Staates im kleinen. Und überall bekundet sich sein warmfühlendes Herz und sein heller Blick, seine Glaubenszuversicht und Demut, seine ideale Begeisterung und praktische Nüchternheit, seine tiefe und reiche Erfahrung, seine organisatorische Begabung, seine pädagogische Bedeutung. Hier erhalten wir also ein Gesamtbild des Mannes, der uns tief in sein Inneres blicken läfst, offen zu uns spricht von den Mängeln seines Werkes, von den Schwierigkeiten, denen er begegnet, von den Sorgen, die ihn bedrücken. Die Arbeit, die er vollbringt, wie die Pläne, die er entwirft, gemahnen uns oft genug an das, was auch die christlichen Kreise unserer Zeit bewegt, und lassen uns seinen vorausschauenden Blick bewundern. Manche Schäden, die er aufdeckt und abstellen möchte, werden noch heutzutage als Übelstände empfunden, sie sind eben in der Unvollkommenheit der menschlichen Verhältnisse überhaupt begründet und darum nicht völlig auszurotten, wenn auch Kirche und Christentum ihre Bekämpfung sich immer wieder zur Aufgabe setzen müssen.« — Diese Zeugnisse, die sich

[1]) Dr. *W. Fries, A. H. Franckes* »Grofser Aufsatz« (erstmalig gedruckt!). Festschrift zum 200jährigen Jubiläum der Universität Halle im Jahre 1894. Halle a. S., Buchhdlg. des Waisenhauses.



leicht um ein bedeutendes vermehren liefsen, bekräftigen alle gleichermafsen, dafs *Francke* ein Mann von genialer Gröfse und weittragender Bedeutung war; sie beweisen indes auch nicht minder, dafs er mit besonderem, Zeit und eigenes Wesen und Charakter erfassenden Mafse gemessen werden mufs, wenn man ihn ganz verstehen und seine Ziele und Wege voll ergründen und würdigen will.

Zum erstenmale kam *Francke* mit der speziellen Pädagogik in Berührung bei seinem zweiten Aufenthalte in Hamburg (1688), wo er, der als gelehrter Dozent in Leipzig schon Studenten um seine Lehrkanzel vereinigt hatte, zu den Kleinen herabstieg und ihre ersten Unterweisungen leitete, wobei er die Mängel des damaligen blofsen Informierens, die Verderbnis des öffentlichen Unterrichtswesens und die Mangelhaftigkeit in der Erfüllung der erziehlichen Aufgaben erkannte und in ihm Gedanken darüber aufstiegen, wie man zu einer besseren und gründlicheren Unterrichtsweise gelangen könne. Als die Quintessenz aller Pädagogik erzeigte sich ihm ganz richtig ein gründliches Streben nach Vertiefung in jedweder Beziehung, das ihn in seinem Doppelamte als eines Predigers und Professors in Halle zu jener grofsen Pädagogik hinleitete, die praktisch und theoretisch in hervorragendstem Mafse war. Die seine pädagogischen Gedanken am besten abspiegelnde Schrift: »Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind«, erschien bereits 1702 vollständig im Druck, war aber zum Teil schon viel früher bekannt und ist als der Niederschlag aller seiner vorherigen theoretischen wie praktischen Pädagogik zu betrachten, insbesondere zweier akademischen Vorlesungen (1685 in Leipzig, 1690 in Erfurt), die sicher als die ersten pädagogischen Vorlesungen an deutschen Hochschulen zu gelten haben: *de informatione et educatione aetatis puerilis et pubescentis*, d. i. über die Unterweisung und Erziehung des Knaben- und Jünglingsalters. Der »kurze und einfältige Unterricht« etc., eine unmittel-



bare Frucht seines eigensten Lebens, überall der Erfahrung entsprossen und völlig frei von Spekulationen, offenbart Geist und Ideen ihres Urhebers am klarsten und reinsten und kann im besonderen angesehen werden als die Theorie *A. H. Franckes,* als die Darlegung all' seiner Erziehungsgrundsätze oder als die Pädagogik im allgemeinen, welcher Schrift sich als praktische Ausführung der allgemeinen Grundsätze die spezielle Pädagogik anschliefst, enthalten in seinen Lehrordnungen und Instruktionen.[1])

Franckes allgemeine Pädagogik aber ist nicht blofs niedergelegt in seinen Schriften: sein ganzes Leben war eine einzige grofse Pädagogie, sein grofses einziges Lebenswerk ein lebendiges Zeugnis gottgeweihter gesegneter Erzieherthätigkeit: zu der Armenschule, bezw. Freischule (1695) fügte sich die Bürgerschule (1695), zur Bürgerschule die lateinische Hauptschule (1697), zu dieser das Pädagogium (1696), die grofse weitberühmte Lehranstalt, die, bald mit dem Namen »Königliches Pädagogium« geziert, doch *Franckes* eigenste Schöpfung war, und, obwohl von Prinzen und Grafen besucht, im selben Geiste geleitet wurde wie die Schule, darin die ärmsten Waisenkindlein unterrichtet und erzogen wurden; diesen Unterrichtsanstalten schlossen sich die Erziehungsanstalten an, nämlich die Waisenanstalt für Knaben und Mädchen (1695) und die Pensionsanstalt (1697); hierzu kamen als erwerbende und Wohlthätigkeits-Anstalten die Buchhandlung des Waisenhauses (1698), die Buchdruckerei (1701), die Apotheke und Medikamentenexpedition (1698), die Cansteinsche Bibelanstalt (1710), die Ostindische Missionsanstalt (1705), Freitische (1696), Hospiz (1697), Witwen- und Frauenzimmerstifte (1698, bezw. 1704) und eine Papiermühle (1725 — 1764) — welche Veranstaltungen alle

[1]) Die pädagog. Schriften *A. H. Franckes* siehe bei D. *G. Kramer* (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne) und *Karl Richter* (Leipzig, Sigismund & Volkening).

neben so vielen unausgeführt gebliebenen Entwürfen[1]) in ihrer wohldurchdachten gegenseitigen Durchdringung das geniale Streben dieses unvergleichlichen Mannes erkennen lassen, der alles nach einem hohen Ziel lenkte und leitete. Aber mit dem allen war die erzieherische Fürsorge *Franckes* noch keineswegs zu Ende: über seine Anstalten hinaus erfuhr zunächst seine kirchliche Gemeinde (Glaucha) und durch ihre vorbildlichen Einrichtungen die ganze Stadt und weiterhin das ganze Land den Segen seines Wirkens. Da gab es ein Krankenhaus, ein Armen- und Siechenhaus, eine Veranstaltung für einheimische und fremde Arme und Bettler,[2])

---

[1]) *O. Frick* zählt von derlei Entwürfen in seiner Schrift »Die Franckeschen Stiftungen« folgende auf:

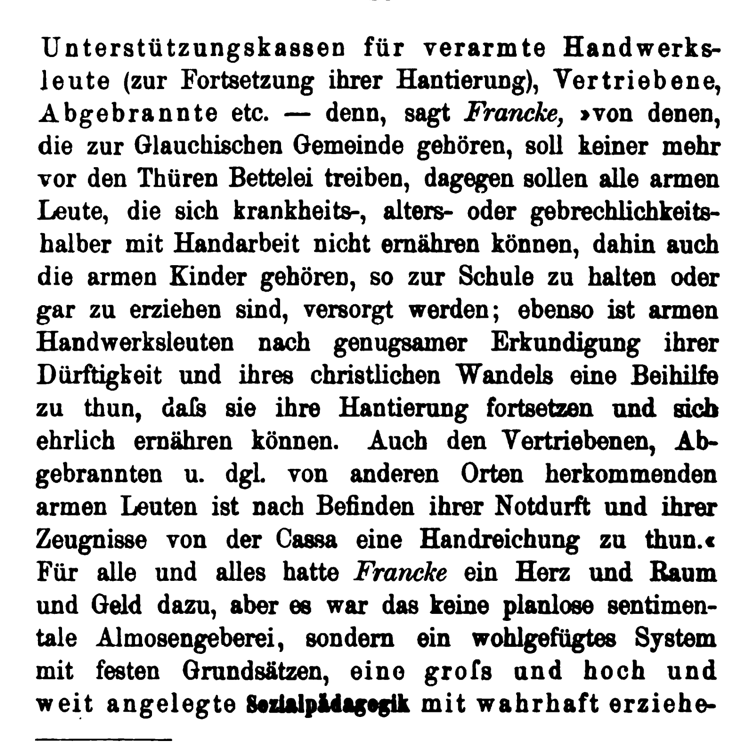
1. Der Entwurf zu einem *Seminarium ministerii ecclesiastici*, einer Pflegschule für künftige Diener der Kirche und zur Heranbildung von Religionslehrern.
2. Der Entwurf zu einem *Seminarium elegantioris litteraturae*, d. h. zu einem eigentlich philologischen Seminar.

(Beide Entwürfe fallen in das Jahr 1714.)

3. Ein Entwurf aus dem Jahre 1704 betreffend die Organisation und Verfassung der Kirche und die Hebung des kirchlichen Lebens durch eine Art Generalkommission, d. h. Generalvisitation der Zustände in Kirche, Schule und sozialem Leben.
4. Der Entwurf eines *Seminarium universale vel nationum*. Es war der weitgehendste, von ihm deshalb behutsam behandelte und niemals veröffentlichte Plan einer »Universaleinrichtung zum allgemeinen Nutzen der ganzen Christenheit, ja der ganzen Welt.«

Über diese Entwürfe sagt *Frick* a. a. O.: »Wenn auch vieles sehr hochfliegend, ja phantastisch aussieht, auch niemals verwirklicht werden konnte, so wird doch immer die Grofsartigkeit der Ideen und des ganzen organischen Gefüges von Anstalten und Veranstaltungen zur Bewunderung nötigen und den Stifter als eine wahrhaft schöpferische Natur erkennen lassen.«

[2]) Mit dieser Einrichtung rückt *Francke* unmittelbar an die Bestrebungen der neuesten Zeit heran, die mit ihren »Herbergen zur Heimat« und »Verpflegungsstationen« ihn als Vorläufer und Bahnbrecher zu betrachten hat; selbst für die »Arbeiterkolonieen« finden sich vorbildliche Pläne bei ihm, wie wir aus dem »Grofsen Aufsatz« (Dr. *W. Fries*) erkennen, wo wir über die »Veranstaltungen für die Passanten« lesen: »Denselbigen fehlet ein grofses Arbeitshaus, in



Unterstützungskassen für verarmte Handwerksleute (zur Fortsetzung ihrer Hantierung), Vertriebene, Abgebrannte etc. — denn, sagt *Francke,* »von denen, die zur Glauchischen Gemeinde gehören, soll keiner mehr vor den Thüren Bettelei treiben, dagegen sollen alle armen Leute, die sich krankheits-, alters- oder gebrechlichkeitshalber mit Handarbeit nicht ernähren können, dahin auch die armen Kinder gehören, so zur Schule zu halten oder gar zu erziehen sind, versorgt werden; ebenso ist armen Handwerksleuten nach genugsamer Erkundigung ihrer Dürftigkeit und ihres christlichen Wandels eine Beihilfe zu thun, dafs sie ihre Hantierung fortsetzen und sich ehrlich ernähren können. Auch den Vertriebenen, Abgebrannten u. dgl. von anderen Orten herkommenden armen Leuten ist nach Befinden ihrer Notdurft und ihrer Zeugnisse von der Cassa eine Handreichung zu thun.« Für alle und alles hatte *Francke* ein Herz und Raum und Geld dazu, aber es war das keine planlose sentimentale Almosengeberei, sondern ein wohlgefügtes System mit festen Grundsätzen, eine grofs und hoch und weit angelegte Sozialpädagogik mit wahrhaft erziehe-

---

welchem man alle, die noch Hände und Füfse regen können, mit Arbeit könnte versehen. Wäre dieses nur einmal im Schwange, so sollte es sich schon selbst nähren und andern ein gut Exempel geben, wie man allen redlichen Armen nach Wunsch dienen und alle unnützen Bettler aus dem Lande zurückhalten könnte.« (S. 49.) »Ein solches Arbeitshaus könnte dann auch dazu dienen, dafs man die herangewachsenen Knaben nicht bei bösen Handwerksleuten unterbringen müfste, sondern ihnen in demselben eine gute und nützliche Arbeit anweisen könnte, sintemal in einem solchen Hause unterschiedliche Manufakturen und Hantierungen könnten getrieben werden.« (S. 57.) — Im Zusammenhange mit der hier beregten sozialen Fürsorglichkeit sei an dieser Stelle zugleich auch der Satz angeführt, der den Kern der sozialen Frage berührt und auch heute nicht besser und treffender ausgesprochen werden kann: »Nichts kann von äufserlichen Mitteln die Menschen mehr bequem machen, ihnen an ihren Seelen helfen zu lassen, als wenn ihnen erst von ihren leiblichen Beschwerungen geholfen wird.« (Dr. *W. Fries* a. a. O. S. 58.)

rischen Idealen, von denen sich die heutige, vielen wohl »unheimlich«[1]) vorkommende, nichts träumen läfst, die gegen die Franckesche, vor zwei Jahrhunderten gepflegte und geübte, höchst dürftig und klein erscheinen mufs; seine Schulgeld- und Lehrmittelfreiheit beispielsweise hatten vor ihm nur einen Wert in der Höhe der heutigen »kleinen Mittel«; vor allem generalisierte und schematisierte er nicht, z. B. erhob er auch in der Freischule, um des erziehlichen Zweckes willen, wo es nur irgend anging, ein niedriges Schulgeld, wöchentlich drei Pfennige. — *A. H. Franckes* Anstalten und Veranstaltungen hatten also in erster Linie keinen anderen als hervorragend gemeinnützigen Zweck, alle bildeten ein einzigartiges geschlossenes Gefüge zur Lösung allein seelsorgerischer, weitgehend erzieherischer Aufgaben; all sein Thun war eine einzige grofsartige **Sozialpädagogik**.

Ebenso allgemein, so weitgehend und grofs wie die von *Francke* selbst betriebene Pädagogik war nun auch die, die anspornend und vorbildlich von ihm ausging; weit über Halles Grenzen hinaus nahm man *A. H. Franckes* Thun sich zur Richtschnur; von seiner grofsen Pflanzschule für Erziehung und Unterricht gingen zahlreiche Helfer und Förderer einer gesunden Pädagogik aus, die sich später als Schulmänner, als Universitätslehrer, Gelehrte und Schriftsteller einen geachteten Namen erwarben und in seinem Geiste für dasselbe hohe Ziel wirkten: an vielen Orten wurden Waisen- und Schulanstalten etc. nach den Grundsätzen *Franckes* umgestaltet oder neu begründet, oder aber empfingen sie

[1]) Dr. *A. Matthias:* »Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin?« S. 27: »Ist denn die Erziehung zur Gemeinsamkeit (die Rede ist von Kindergärten) in so zartem Alter bereits angebracht? Soll denn der arme Benjamin schon darunter leiden, dafs sich unsere moderne Gesellschaft nicht anders freuen kann als herdenweise? Mufs er auch schon unter der unheimlichen ‚Sozialpädagogik' seufzen und als Nummer einer Summe erzogen werden?«



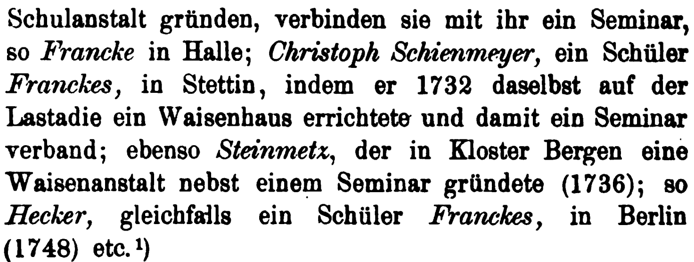
vom Halleschen Waisenhause ihre Lehrer und Leiter, wie z. B. die Waisenhäuser in Berlin, Potsdam, Züllichau, Bunzlau, Sorau, Stettin, Wernigerode. — So waren die *Francke*schen Schulorganisationen nach allen Richtungen hin epochemachend, in erster Linie ward er es durch seine systematische, didaktisch-pädagogische Ausbildung der Lehrer in seinem *seminarium praeceptorum*,[1]) das, im Jahre 1696 durch *Francke* eröffnet, als die erste Lehrerbildungsanstalt überhaupt gelten und in seiner ganzen Anlage nicht blofs als das Ur- und Vorbild aller nachmaligen Lehrerbildungsanstalten angesehen werden kann, sondern das auch — seine schönste und höchste Kraft damit bewährend — neuerdings zum Ansporn geworden ist, auch für die höheren Unterrichtsanstalten Gelegenheiten zu schaffen, »zu lernen, wie man lehrt«; denn »nach Analogie der Anstalt am Waisenhause zu Halle« — d. h. nach dem Vorbilde des von *Frick* im Jahre 1881 erneuerten *seminarium praeceptorum* — wurden im Jahre 1889 durch den damaligen Kultusminister *von Gofsler* an vielen preufsischen Gymnasien Seminare eingerichtet zur praktischen Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen — gewifs ein hoher Ruhm für den Schöpfer und Erneuerer des ersten. Die pädagogische Ausbildung in dem *seminarium praeceptorum* war eine theoretische und praktische und geschah durchaus in systematischer Weise durch Einführung in die pädagogischen Schriften *Franckes*, durch Instruktionen, Hospitationen und Konferenzen. Diese erste wahrhafte Lehrerbildungsanstalt verdankt ihre Gründung demjenigen Gedanken *A. H. Franckes*, dafs die Lehrer für

---

[1]) »In der Frage der Lehrerbildung thut *Francke* einen so bedeutenden Schritt vorwärts, dafs alles hinter ihm Liegende daneben gar nicht mehr in Betracht kommt; selbst die heutige Zeit ist noch weit entfernt von dem grofsen Stile, in dem er die Frage erfafste.« (Dr. *H. Schiller*, Geschichte der Pädagogik, S. 216.)

ihren Beruf eine besondere Vorbildung erhalten müssen:[1] sie ist aber keineswegs als ein Notbehelf anzusehen, als eine Informationsanstalt nur für Studenten, wie *Karl Richter* zu meinen scheint, »worin man dem fehlenden Lehrgeschicke und der mangelnden pädagogischen Erfahrung zu Hilfe kommen mufste«; denn wo hätte es in jener Zeit, in der es noch keinen Lehrerstand als solchen gab, besseres Material dafür gegeben, als die Studenten es eben waren. Dazu waren diese meist 30 Jahre alt, ehe ihre Vorbildung vollendet war. Und in der Auswahl verfuhr *Francke* ziemlich scharf und peinlich; denn alle seine Einrichtungen traf er unter dem Gesichtspunkte der Vorbildlichkeit für weitere Kreise, seine Lehrer wurden bis nach Moskau, Konstantinopel und noch weiter begehrt, und es war nicht die Art *Franckes,* Empfehlungen zu machen, die hinterher enttäuschen mufsten. *A. H. Franckes seminarium praeceptorum* war also durchaus eine systematisch angelegte Lehrerbildungsanstalt, wennschon sie später, wo dem Bedürfnis der Lehrerausbildung anderweitig Genüge geschehen war und ihr vorbildlicher Zweck Erfüllung gefunden hatte, wieder einging, allerdings lange nach *Francke* (um 1785), nach dessen Intentionen es ganz gewifs nicht war. Der höchste und schönste Segen aber des *Francke*schen Seminars war, wie gesagt, dafs damit der Anstofs gegeben wurde zur Gründung von Lehrerbildungsanstalten überhaupt und dafs es als Muster für die Errichtung anderer diente. Zwar ist die erste Anregung zur Gründung von Lehrerbildungsanstalten ohne Zweifel von *Amos Comenius* ausgegangen; ihre Errichtung selbst aber danken wir den Pietisten. Überall, wo diese eine Waisen- und

[1]) »Gar selten ist unter den Praeceptoren einer, der sein Amt weiter als nur äufserlich verrichtete, und die Liebe Christi in die Herzen der Kinder zu pflanzen trachtete.« ... »Wenn eine Besserung gesucht werden soll, mufs sie vom Lehrstande angefangen werden, welcher das Salz der Erden sein mufs (Matth. 10, 13).« (»Grofser Aufsatz«, herausgeg. von Dr. *W. Fries.*)



Schulanstalt gründen, verbinden sie mit ihr ein Seminar, so *Francke* in Halle; *Christoph Schienmeyer*, ein Schüler *Franckes*, in Stettin, indem er 1732 daselbst auf der Lastadie ein Waisenhaus errichtete und damit ein Seminar verband; ebenso *Steinmetz*, der in Kloster Bergen eine Waisenanstalt nebst einem Seminar gründete (1736); so *Hecker*, gleichfalls ein Schüler *Franckes*, in Berlin (1748) etc.[1])

In ursächlichem Zusammenhange mit der Gründung von Seminaren stand die Errichtung zahlreicher Volksschulen[2]) um jene Zeit, und es wurde bereits oben auf den Anteil *Franckes* bezw. des Pietismus an der Errich-

---

[1]) Weitere Seminare entstanden 1751 zu Hannover, 1753 zu Wolfenbüttel, 1767 zu Breslau (das katholische 1765), 1768 zu Karlsruhe, 1776 zu Minden, 1778 zu Halberstadt, 1781 zu Cassel und Kiel, 1783 zu Detmold, 1784 zu Köthen, 1785 zu Dresden etc.

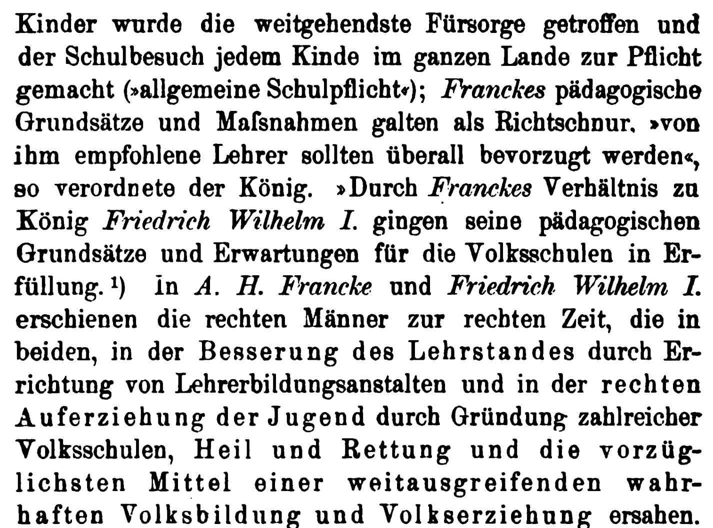
[2]) »Eine solche Quelle, wodurch das Verderben in alle Stände und in die ganze Welt kommt, ist die böse Auferziehung der Jugend. Denn damit ist es so weit gekommen, dafs fast niemand mehr weifs, was zu einer recht christlichen und dem gemeinen Wesen nützlichen Auferziehung gehöre.« .... »Was ist Gutes zu hoffen, wenn die Menschen überall in ihrer Kindheit erst verwahrloset, und in dem Bösen, so von Natur in ihnen stecket, verhärtet und befestigte werden?« .... »Man hat sich nicht einmal um die leibliche Versorgung der Armen bekümmert, wie sollte man denn an die Errettung ihrer armen Seelen gedacht haben? Wieviel tausend arme Kinder hat man verwildern, und welche grofse Menge erwachsenen Bettelvolkes hat man im Lande herumziehen lassen, ohne nur daran zu gedenken, was dieses dem Lande für Schaden bringe, dafs eine solche Menge Menschen ohne Zucht, ohne Unterricht, ohne Aufsicht und Ordnung gelassen und in den Müfsiggang übergeben worden.« ..... »Die Schulen sind insgemein so verderbet, es herrschet darin so viel Verführung, Sünde und Laster, dafs, wenn öfters in einer ganzen Schule ein frommes, Gott liebendes Kind ist, dasselbe der übrigen Spott sein mufs, wenn sich's nicht von den andern verführen lässet.« [»Grofser Aufsatz« (Dr. *W. Fries*).] — Diese wenigen Aussprüche *A. H. Franckes* zeigen, wie er die sozialen Übel jener Zeit und ihre Quellen erkannte und in der rechten Auferziehung der Jugend, d. i. in der Einrichtung von Volksschulen mit planmäfsigem Unterricht und fester Zucht und Ordnung, das hauptsächlichste Mittel der Besserung erblickte.

tung von Volksschulen hingewiesen; es wurde betont, daſs die von der Reformation geborne Idee der Volksschule ihre Verwirklichung erlangte. Man darf behaupten, daſs der mächtigste Aufschwung in der Fürsorge für die Volksschulen unter König *Friedrich Wilhelm I.* von *A. H. Francke* ausging, denn der genannte König zeigte sich in solchen Dingen und vielen anderen durchaus von *Francke* beeinfluſst.[1] Zeitlebens blieb *Francke* des Königs Gunst erhalten, alle seine Gründungen begleitete er mit dem gröſsten Interesse. Wiederholt war er selbst in Halle, zuletzt im Jahre 1720; und die langen Gassen von Schul- und Wirtschaftsgebäuden mit all' den segensreichen Anstalten nötigten dem Könige die gröſste Hochachtung vor *Francke* ab. Voll Anerkennung betrachtete sich der König die schlichten Männer, die als getreue Helfer *Francke* zur Seite standen; und als der König dann durch den Hof schritt und die Waisenkinder und Schüler in guter Ordnung aufgestellt fand, wie es dem strammen Soldatenkönig wohl gefallen mochte, da waren es über 2000 Kinder, und bei ihnen standen 167 Lehrer und 8 Lehrerinnen.[2] Was Wunder, daſs dieser Anblick und mächtige Eindruck dem Könige zum gewaltigsten Antriebe wurde, seinem ganzen Lande solcherlei Segnungen zu teil werden zu lassen! So wurde König *Friedrich Wilhelm I.* durch *A. H. Francke* zum »Vater des preuſsischen Volksschulwesens«. Allein in der Provinz Preuſsen wurden unter seiner Regierung über 1000 Schulen gegründet und mit Unterstützung von seiten der Regierung allerorten Schulhäuser hergestellt; für arme Gemeinden und arme

---

[1]) Ein Wort *Franckes* genügte z. B., daſs der berühmte Professor der Philosophie, *Christian Wolff*, aus Halle und sogar aus preuſsischen Landen vertrieben wurde (1723), und zwei Jahre später bereitete ein Schreiben *Franckes* an den König einem Anhänger *Wolffs*, Prof. *Fischer* in Königsberg, dasselbe Los — »weil ich solche Leute nicht in meinem Lande dulden will,« schrieb der König an *Francke*.

[2]) *R. J. Hartmann*, Lebensbild *A. H. Franckes*, Calwer Familienbibliothek, Bd. 41, S. 289.



Kinder wurde die weitgehendste Fürsorge getroffen und der Schulbesuch jedem Kinde im ganzen Lande zur Pflicht gemacht (»allgemeine Schulpflicht«); *Franckes* pädagogische Grundsätze und Mafsnahmen galten als Richtschnur, »von ihm empfohlene Lehrer sollten überall bevorzugt werden«, so verordnete der König. »Durch *Franckes* Verhältnis zu König *Friedrich Wilhelm I.* gingen seine pädagogischen Grundsätze und Erwartungen für die Volksschulen in Erfüllung.[1]) In *A. H. Francke* und *Friedrich Wilhelm I.* erschienen die rechten Männer zur rechten Zeit, die in beiden, in der Besserung des Lehrstandes durch Errichtung von Lehrerbildungsanstalten und in der rechten Auferziehung der Jugend durch Gründung zahlreicher Volksschulen, Heil und Rettung und die vorzüglichsten Mittel einer weitausgreifenden wahrhaften Volksbildung und Volkserziehung ersahen.

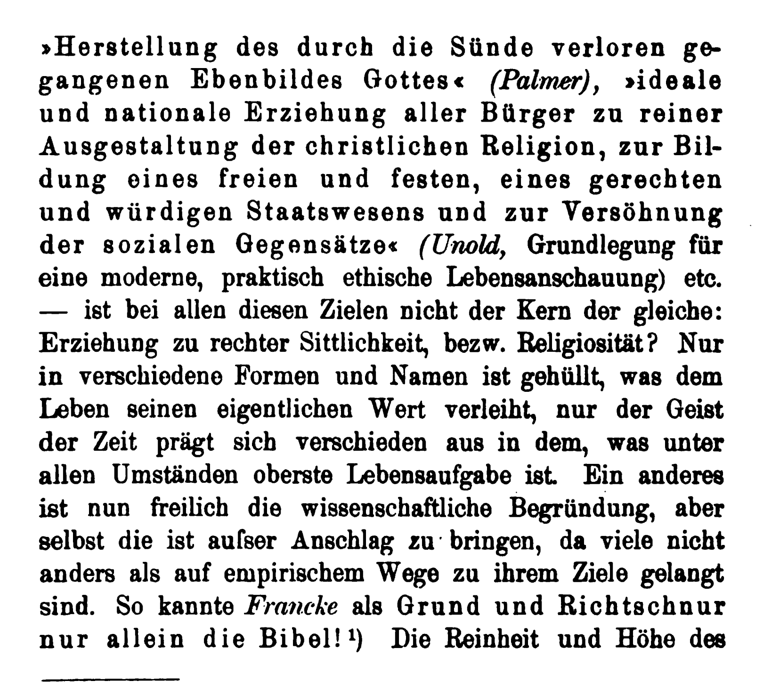
Wir haben in unseren bisherigen Ausführungen diejenige Pädagogik *A. H. Franckes* berührt, die aufser durch seine ganze Persönlichkeit sich kundgab vor allem in seinen Gründungen und Stiftungen und sozialen Veranstaltungen, sowie in seiner Anregung zur Errichtung von Volksschulen und Volksschullehrerseminaren; und wenn *Francke* nichts weiter gethan hätte als dies, wenn er nur gewirkt hätte in der Richtung der sozusagen äufserlichen Gestaltung des Bildungs- und Erziehungswesens, so hätte er damit wahrlich schon genug gethan. Aber er hat weit mehr gethan! Sein ganzes Thun und Wirken geschah, wie bereits des öfteren hervorgehoben, nach festen volkserzieherischen Grundsätzen unter dem leitenden Gesichtspunkte der Erneuerung des Volkslebens, indem er alle Übel mit der Wurzel auszurotten und die trüben Quellen der Bosheit und des unchristlichen Lebens zu verstopfen kräftig und nachdrücklichst Hand anlegte und weite Kreise zu gleicher Wirksamkeit anregte; schon aus der äufserlichen Entfaltung der Bildungs- und Erziehungs-

[1]) Dr. *H. Schiller*, Geschichte der Pädagogik, S. 199.

mittel lassen sich allüberall die inneren Beweggründe und Ziele, die treibenden Innenmächte, die idealen Bildungsmomente erkennen, und diese darzulegen, sei unsere nächste Aufgabe.

Franckes Erziehungsziel lag in seiner ganzen geschlossenen, nach oben und in die Tiefe gerichteten Persönlichkeit und seiner wunderbaren Lebensführung begründet; was und wie er war, dazu wollte er alle Menschen hinführen und auferziehen; seine tiefe Religiosität und seine durchgeistigte Natur, die nur in Gott lebte und alles zur Ehre Gottes that, liefs ihn das Ziel der Erziehung erkennen in dem durch Gottes Wort in der hl. Schrift gebotenen christlichen Wandel und Leben: »Alles zur Ehre Gottes«, »Erweckung göttlicher Furcht und Liebe«, »die Kinder mögen zu einem gottgefälligen Wandel und christlichen Leben wohl angeführet werden« — mit diesen Worten u. ä. kennzeichnet er sein Ziel.

Das ist ein entschieden religiös gefafstes Ziel, und um seine innere Berechtigung und Tragweite zu ermessen, liegt es nahe und erscheint geboten, kurz zu untersuchen, wie es sich in seinem Kerne verhält zu den in der Pädagogik herrschenden. Dabei nun zeigt schon ein oberflächlicher Blick, dafs es von den durch unsere grofsen Pädagogen und durch die Entwickelungsgeschichte der Pädagogik aufgestellten nicht gar so sehr abweicht, ja im Grunde mit diesen zusammenfällt. Mag man als oberstes Ziel hinstellen »christliche Civilisation« *(Schwarz)*, »Divinität oder Erziehung zum Abbilde des göttlichen Seins« *(Graser)*, »wahre Menschlichkeit« (Humanisten und Klassiker), »harmonische Entwickelung der menschlichen Anlagen und Kräfte« *(Pestalozzi)*, »Tugend, Sittlichkeit, Humanität, Gottähnlichkeit, Vernünftigkeit, Glückseligkeit, Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren und Guten« *(Diesterweg)*, »Charakterstärke der Sittlichkeit« *(Herbart)*, »sittliche Gestaltung des Lebens« *(Waitz)*,



»Herstellung des durch die Sünde verloren gegangenen Ebenbildes Gottes« *(Palmer)*, »ideale und nationale Erziehung aller Bürger zu reiner Ausgestaltung der christlichen Religion, zur Bildung eines freien und festen, eines gerechten und würdigen Staatswesens und zur Versöhnung der sozialen Gegensätze« *(Unold,* Grundlegung für eine moderne, praktisch ethische Lebensanschauung) etc. — ist bei allen diesen Zielen nicht der Kern der gleiche: Erziehung zu rechter Sittlichkeit, bezw. Religiosität? Nur in verschiedene Formen und Namen ist gehüllt, was dem Leben seinen eigentlichen Wert verleiht, nur der Geist der Zeit prägt sich verschieden aus in dem, was unter allen Umständen oberste Lebensaufgabe ist. Ein anderes ist nun freilich die wissenschaftliche Begründung, aber selbst die ist aufser Anschlag zu bringen, da viele nicht anders als auf empirischem Wege zu ihrem Ziele gelangt sind. So kannte *Francke* als Grund und Richtschnur nur allein die Bibel![1] Die Reinheit und Höhe des

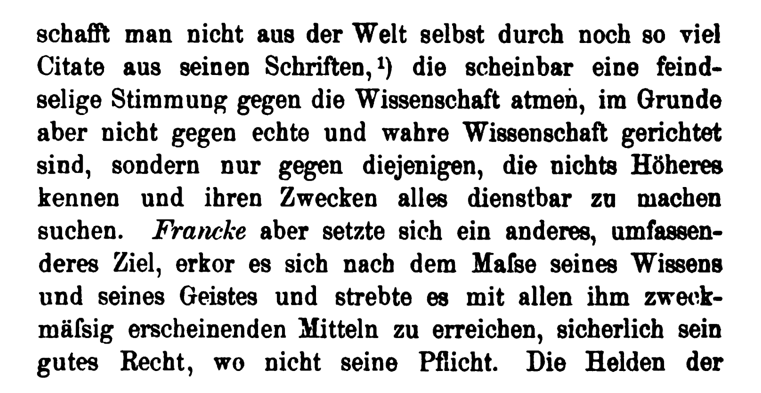
---

[1] Neben der Bibel finden wir bei *Francke* des öfteren Hinweise auf *Joh. Arndts* »Wahres Christentum«, worauf auch *Spener* öfters verwies, ja bei beiden begegnen wir demselben Grundgedanken wie bei *Joh. Arndt*, dafs man nicht blofs an Christum glauben, sondern auch in ihm leben müsse. Von *Francke* kann man behaupten und nachweisen, dafs er *Joh. Arndts* »Wahrem Christentum« auch manchen pädagogischen Gedanken, manche Anregung entnahm; so sieht z. B. — um etwas vorzugreifen — auch *J. Arndt* als die vornehmsten Kräfte des Menschen an den Willen und Verstand; vom Willen wird (Ausgabe von 1830, Buchhdlg. des Waisenhauses, S. 21) gesagt, »dafs der Mensch sich selbst verleugnen, d. i. seinen eigenen Willen brechen, sich ganz Gottes Willen ergeben, die Welt mit ihrer Ehre und Herrlichkeit, seine eigene Weisheit und Vermögen für nichts achten müsse« . . . oder (S. 11): »dafs in dem Menschen nicht sein solle Eigenwille, Eigenliebe, eigene Ehre und Ruhm, sondern dafs Gott allein des Menschen Ruhm und Ehre sei und allein den Preis behalte«; auch in Bezug auf das Ziel der Erziehung herrscht vielfache, fast wörtliche Übereinstimmung, so wenn es bei *J. Arndt* heifst: »Das ‚Bild Gottes' im Menschen ist die Gleichförmigkeit der menschlichen Seele, Verstandes, Geistes, Gemüts, Willens und aller

in Gott geheiligten Lebens einerseits und die dem entgegenstehende und entgegenstrebende Verderbnis weiter Schichten des Volkes andererseits waren für *Francke* die Triebfedern seines Wirkens und Strebens. Wissenschaftliche Deduktionen und müfsige Spekulationen aber lagen seiner nüchternen praktischen Natur völlig fern; was wir heute die pädagogischen Grund- und Hilfswissenschaften nennen, Ethik, Psychologie, allgem. Philosophie etc., waren ihm als solche fremd, wie ja jene Zeit selbige überhaupt kaum kannte. Alle Wissenschaft liefs er nur gelten, sofern sie seinem Ziele zu dienen, als Mittel zum Zwecke sich seinem erzieherischen Plane einzuordnen vermochte. Wenn man aber deshalb eine Feindschaft *Franckes* gegen alle Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit konstruiert, wie man gethan, so ist das mehr als unrecht und falsch: dafs *Francke* die Wissenschaft und ihre Ergebnisse nicht als Selbst- und Endzweck ansieht, dafs er sie nur als im Dienste eines höheren Zieles stehend ansieht, ist an sich genommen nicht verkehrt und deckt sich selbst mit noch heute geltenden Ansichten und Bestrebungen. Wer Volksbildung und namentlich Volkserziehung sich zum Leitstern erkoren, untersucht nur — und das mit Recht — was alles von den mannigfachen Kulturschätzen und Geistesprodukten geeignet ist, die Menschheit eine Stufe höher emporzurücken zur sittlichen Vollkommenheit. Dazu mufs auch die Wissenschaft mithelfen; darum stellte *Francke* als einer der ersten wirklich wissenschaftliche Anforderungen an das Studium der Theologie, sah als Vorbedingung für ein tieferes Eindringen in die Bibel eingehendes Studium der Sprachen an und gab zu wissenschaftlichen Studien aller Art vielfach Anregung.[1] Diese Thatsache

innerlichen und äufserlichen Leibes- und Seelenkräfte mit Gott und der hl. Dreieinigkeit und allen ihren göttlichen Tugenden, Willen und Eigenschaften« (S. 8); »Vereinigung des Menschen mit Gott bedeutet höchste Ruhe, Friede, Freude, Leben und Seligkeit« (S. 11) etc.

[1]) »Das,« sagte er zu seinen Studenten, »ist freilich nicht genug, dafs ihr gelehret werdet, sondern ein rechtschaffenes Wesen im



schafft man nicht aus der Welt selbst durch noch so viel Citate aus seinen Schriften,[1]) die scheinbar eine feindselige Stimmung gegen die Wissenschaft atmen, im Grunde aber nicht gegen echte und wahre Wissenschaft gerichtet sind, sondern nur gegen diejenigen, die nichts Höheres kennen und ihren Zwecken alles dienstbar zu machen suchen. *Francke* aber setzte sich ein anderes, umfassenderes Ziel, erkor es sich nach dem Maſse seines Wissens und seines Geistes und strebte es mit allen ihm zweckmäſsig erscheinenden Mitteln zu erreichen, sicherlich sein gutes Recht, wo nicht seine Pflicht. Die Helden der

---

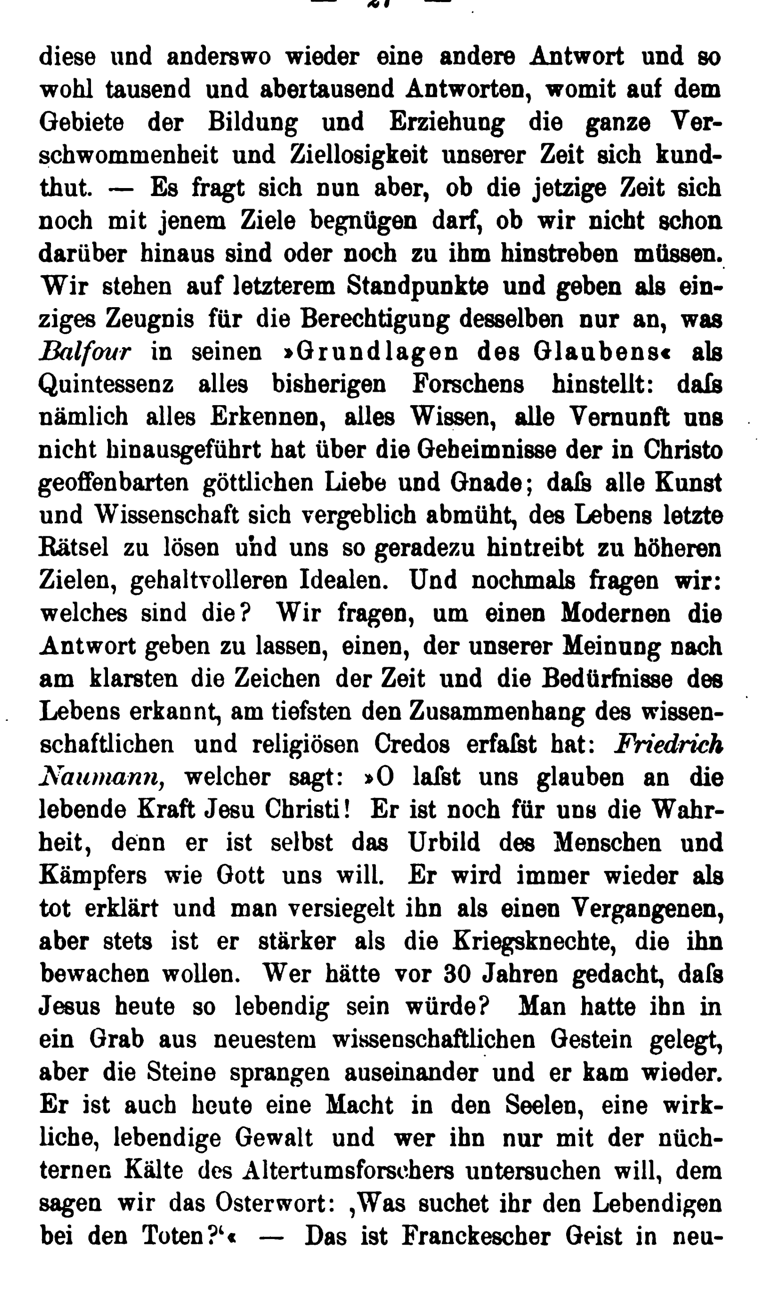
Christentum muſs zum Grunde liegen. Sollet ihr aber Lehrer werden, so ist's auch nicht genug, daſs ihr fromm seid, sondern eine gründliche theologische Wissenschaft muſs sich auch bei euch finden.« Auch der Vorwurf, den man den Halleschen Professoren machte, daſs sie die sog. *Humanoria*, d. i. die allgemein bildenden Wissenschaften, verachteten, wies er zurück mit den Worten: »Sie sollen einmal einen Ort zeigen, wo den Studierenden mehr und bessere Gelegenheit dazu gegeben wird als hier.« *Francke* selbst war ein anerkannter Meister in der hebräischen Sprachwissenschaft, nicht minder in der griechischen; dementsprechend waren auch seine Anforderungen: »wenn einer mit dem hebräischen Text nicht familiär und geläufig ist, so wird er gar bald stecken und sich nicht zu helfen wissen; aber es ist einer noch kein Theologe, wenn er Griechisch und Hebräisch versteht, er soll den Sinn des Geistes erkennen.«

[1]) Wir citieren hier nur das so oft gegen *Francke* ausgebeutete Wort: »Ein Quentlein lebendigen Glaubens ist höher zu schätzen als ein Centner des bloſsen historischen Wissens und ein Tröpflein wahrer Liebe edler als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse« und dessen Variante: »Glaube wie ein Senfkorn gilt mehr als hundert Säcke voll Gelehrsamkeit, und alle zu den Füſsen Gamaliels erlernte Wissenschaft ist als Dreck zu achten gegen die überschwengliche Erkenntnis Jesu Christi, unseres Herrn.« Wer die Sache objektiv ansieht und Zeit und Umstände, unter denen die Worte gesprochen sind, in Rechnung zieht, wird darin keine Verachtung aller Wissenschaft, sondern nur das ausgesprochene Bestreben *Franckes* erkennen, »daſs seine Zuhörer keine kraftleere und fruchtlose Wissenschaft, sondern eine lebendige Erkenntnis der Wahrheit erlangten.« *A. H. Francke* war kein Doktrinär, bei ihm war nicht das Dogma, sondern in allem lebendige Erkenntnis und zielbewuſstes Streben die Hauptsache.

Kultur und Geschichte, die Meister und Führer in Kunst und Wissenschaft, sind sie nicht grofs und machtgebietend vorerst durch ihr leuchtendes Ziel, dem sie unentwegt zueilen und begeistert und begeisternd viele nach sich ziehen und so eine neue Zeit mit neuen Idealen einleiten? *A. H. Franckes* Stellung zur Wissenschaft liegt also in seinem Ziele begründet und ist nicht der Verachtung derselben gleich, er hält sie nur nicht, wie gesagt, für das erste und höchste, er schätzt die Bildung des Herzens und Gemüts höher[1]) als die des Intellekts, stellt Glauben und Sittlichkeit und ausgeprägtes Persönlichkeitsbewufstsein über Wissen und blofses Können, worin ihm sicher noch heute viele beistimmen, und wohl die zu allererst, die umfassend die pädagogische, sowie die Gesamtwissenschaft in ihren Motiven und Zielen überschauen, die wie einst *Francke* »den Wert der religiösen Kräfte für das Volksleben« (Prof. *Sohm*) zu würdigen wissen, die »auf Grund eigenster Erfahrungen nicht nur von der Möglichkeit einer Hebung der unteren Volksschichten durchdrungen sind, sondern auch wissen, dafs man bei einem ernstlichen derartigen Versuche einem aus tiefster Volksseele aufsteigenden Sehnen entgegenkommen würde, und dafs es keine herrlichere Aufgabe für den deutsch-christlichen Idealismus geben kann als diese.« (*F. Hoff* in der »Hilfe«, Jahrgang 1898, Nr. 12.)

Weite Kreise wollen freilich von einem so entschieden religiös gefafsten Ziele, wie das *A. H. Franckes* ist, nichts wissen, dulden sie doch kaum ein ethisches, ja überhaupt kaum eins, was irgendwie grundsätzlich ausgeprägt ist; womöglich für alle Nationen und Religionen soll es passend sein, die ganze moderne Kunst und Wissenschaft, die Gesamtkultur mit ihren reichen Schätzen, mit ihren Höhen und Tiefen soll es umfassen. Fragt man aber nach dem Inhalte, nach der Ausgestaltung, so bekommt man hier

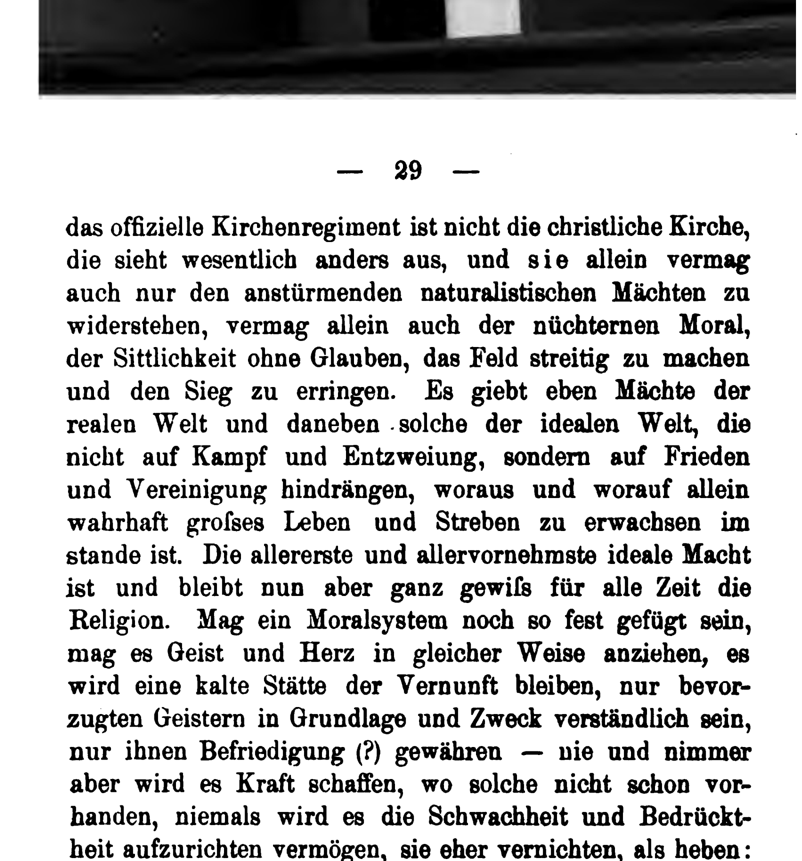
[1]) »Es wird keine Lektion in *Theologicis* gehalten, da man nicht aufs Herz gehet und da man nicht suchet, einem jeglichen an die Seele zu dringen.«



diese und anderswo wieder eine andere Antwort und so wohl tausend und abertausend Antworten, womit auf dem Gebiete der Bildung und Erziehung die ganze Verschwommenheit und Ziellosigkeit unserer Zeit sich kundthut. — Es fragt sich nun aber, ob die jetzige Zeit sich noch mit jenem Ziele begnügen darf, ob wir nicht schon darüber hinaus sind oder noch zu ihm hinstreben müssen. Wir stehen auf letzterem Standpunkte und geben als einziges Zeugnis für die Berechtigung desselben nur an, was *Balfour* in seinen »Grundlagen des Glaubens« als Quintessenz alles bisherigen Forschens hinstellt: daſs nämlich alles Erkennen, alles Wissen, alle Vernunft uns nicht hinausgeführt hat über die Geheimnisse der in Christo geoffenbarten göttlichen Liebe und Gnade; daſs alle Kunst und Wissenschaft sich vergeblich abmüht, des Lebens letzte Rätsel zu lösen und uns so geradezu hintreibt zu höheren Zielen, gehaltvolleren Idealen. Und nochmals fragen wir: welches sind die? Wir fragen, um einen Modernen die Antwort geben zu lassen, einen, der unserer Meinung nach am klarsten die Zeichen der Zeit und die Bedürfnisse des Lebens erkannt, am tiefsten den Zusammenhang des wissenschaftlichen und religiösen Credos erfaſst hat: *Friedrich Naumann,* welcher sagt: »O laſst uns glauben an die lebende Kraft Jesu Christi! Er ist noch für uns die Wahrheit, denn er ist selbst das Urbild des Menschen und Kämpfers wie Gott uns will. Er wird immer wieder als tot erklärt und man versiegelt ihn als einen Vergangenen, aber stets ist er stärker als die Kriegsknechte, die ihn bewachen wollen. Wer hätte vor 30 Jahren gedacht, daſs Jesus heute so lebendig sein würde? Man hatte ihn in ein Grab aus neuestem wissenschaftlichen Gestein gelegt, aber die Steine sprangen auseinander und er kam wieder. Er ist auch heute eine Macht in den Seelen, eine wirkliche, lebendige Gewalt und wer ihn nur mit der nüchternen Kälte des Altertumsforschers untersuchen will, dem sagen wir das Osterwort: ‚Was suchet ihr den Lebendigen bei den Toten?‘« — Das ist Franckescher Geist in neu-

zeitlichem Gewande! Wie in diesem modernen Zeugen lebte aber auch in *A. H. Francke* der soziale Lichtfunke der Liebe und Erbarmung, gleichwie ihn auch der Seherblick auszeichnete, der Zeit und Entwickelung vorauseilte. In keinem Dinge wirkte er der damaligen volkstümlichen Zeitstimmung und Zeitströmung entgegen, er erfafste sie und sie ihn; gegen niemand und nichts erachtete er sich für gebunden; nur seinem Ziele und seinem Gott getreu und verpflichtet, übte er selbst Kritik an der Bibel,[1] verlangte er einen lebensvollen Glauben, ein praktisches sich im Leben bethätigendes Christentum, nicht aber einen toten Buchstabenglauben, nicht eine Gläubigkeit nach dem Dogma, allerdings auch nicht eine solche nach reiner Vernunft-Moral. Zwar herrscht auch heute wieder das Dogma, aber

[1]) Höchst bemerkenswert in dieser Beziehung ist eine wissenschaftliche Abhandlung *Franckes*, die seine Freunde mit Entsetzen erfüllte und seinen Widersachern Gelegenheit gab, ihn mit Anklagen zu überschütten; die Schrift führte den Titel: »*Observationes biblicae* oder Anmerkungen über einige Örter der hl. Schrift, darinnen die deutsche Übersetzung des seligen Lutheri gegen den Originaltext gehalten und bescheidentlich gezeigt wird, wie man dem eigentlichen Wortverstande näher kommen könne, solches auch zur Erbauung in der christlichen Lehre angewendet und im Gebet applicieret wird.« Die Feinde *Franckes* sahen in dieser Schrift eine Anmafsung, dafs er *Luther* korrigieren wolle und die Autorität *Luthers* anzweifle. *Franckes* Verteidigung war ruhig und besonnen, eines Mannes würdig, der nach der reinen Wahrheit strebt; unter anderem sagte er: »Was insonderheit Lutheri Übersetzung anlangt, so achte ich es als eine sehr grofse Wohlthat Gottes, die er den Deutschen hat widerfahren lassen; . . . er, *Francke*, habe keineswegs die Absicht gehabt, den Verdacht zu erheben, als ob eine unrichtige und ungöttliche Lehre darin enthalten sei und jemand einiger Verführung in Lesung derselben sich befahren müsse. Die Frage freilich, ob Lutherus in seiner deutschen Version der hl. Schrift an allen Orten den rechten Verstand des Grundtextes getroffen und nichts verbessert werden könne, die müsse er freilich frei dahin beantworten, dafs, so hoch er auch die Version Lutheri halte, dennoch dieselbige an vielen Orten mit dem Grundtext nicht übereinstimme.« — Wir fragen im Anschlufs hieran: Ist der Vorwurf (*Karl Richters*) gerechtfertigt, dafs *Francke* entgegen aller Vernunft am Buchstaben der Schrift festhalte und er auf dem Standpunkte der Verbalinspiration stehe?



das offizielle Kirchenregiment ist nicht die christliche Kirche, die sieht wesentlich anders aus, und sie allein vermag auch nur den anstürmenden naturalistischen Mächten zu widerstehen, vermag allein auch der nüchternen Moral, der Sittlichkeit ohne Glauben, das Feld streitig zu machen und den Sieg zu erringen. Es giebt eben Mächte der realen Welt und daneben solche der idealen Welt, die nicht auf Kampf und Entzweiung, sondern auf Frieden und Vereinigung hindrängen, woraus und worauf allein wahrhaft grofses Leben und Streben zu erwachsen im stande ist. Die allererste und allervornehmste ideale Macht ist und bleibt nun aber ganz gewifs für alle Zeit die Religion. Mag ein Moralsystem noch so fest gefügt sein, mag es Geist und Herz in gleicher Weise anziehen, es wird eine kalte Stätte der Vernunft bleiben, nur bevorzugten Geistern in Grundlage und Zweck verständlich sein, nur ihnen Befriedigung (?) gewähren — nie und nimmer aber wird es Kraft schaffen, wo solche nicht schon vorhanden, niemals wird es die Schwachheit und Bedrücktheit aufzurichten vermögen, sie eher vernichten, als heben: Trost und Versöhnung schafft allein die Religion. »Diese ist darum eine durch nichts zu ersetzende Ergänzung, Durchdringung und Belebung aller philosophischen Moralsysteme, sie ist die letzte und höchste Angelegenheit des Menschen überhaupt. Ohne religiöse Motive hat keine menschliche Moral einen archimedischen Punkt, von dem aus sie den Menschen aus der Selbstsucht und Sünde zu ziehen vermöchte. Kein Ideal der Tugend richtet den Menschen auf die Dauer empor; eine neue Welt mufs sich in seinem verdorbenen Herzen öffnen, eins mufs er werden mit seinem Gotte, aus Gottes Worten, diesen ‚Worten des ewigen Lebens, diesen Weisheitslehren, Friedensklängen, Trostesstimmen, Segenssprüchen‘ wird ihm die Kraft quellen zur Erreichung alles Guten und Edlen.« [1]) »Gott, der

---

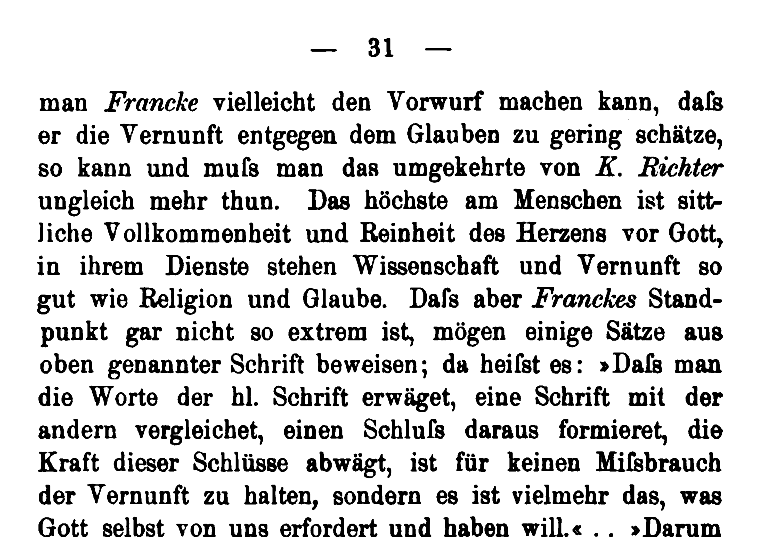
[1]) Dr. *A. Sieler*, Die Pädagogik als angewandte Ethik und Psychologie. Deutsche Blätter f. erz. Unterricht, 6—10.

Abschlufs der theoretischen Erkenntnis, ist zugleich der Stützpunkt für Wollen und Sittlichkeit.«[1])

Keine Moral ohne Religion und Glauben — das ist im Grunde der Sinn der Worte *Zillers,* wie es thatsächlich den Kern des Erziehungszieles *A. H. Franckes* und seiner ganzen Pädagogik, insonderheit auch einer Abhandlung von ihm »über Moral und Glauben« bildet, welche *Karl Richter* (Franckes Schriften über Erziehung, S. 191 ff.) in seinen Anmerkungen Veranlassung giebt, Religion und Sittlichkeit scharf zu scheiden, der Vernunft im Vergleiche zum Glauben den Vorrang zuzuerkennen. Wenn er freilich Religion und Sittlichkeit als völlig gegensätzliche Weltanschauungen ansieht, kann er nicht anders als zu Resultaten gelangen, »wonach die Sittlichkeit auf festerer Grundlage zu erbauen sei als auf den hinfälligen und morschen Stützen des religiösen Glaubens,« oder dafs er sagt: »Sollte wirklich der Wert des sittlichen Wollens erst davon abhängen, dafs zu den aus der eigenen sittlichen Einsicht sich ergebenden Motiven erst noch besondere religiöse Beweggründe, ein höherer gebietender Wille u. dergl. hinzutreten?« Eine solche Gegensätzlichkeit und Unvereinbarkeit waltet indessen keineswegs ob, echte und wahre Wissenschaft jeglicher Art läfst sich mit dem Geiste der hl. Schrift, mit ihrem tiefen religiösen und zugleich sittlichen Gehalte wohl vereinbaren, wie wir oben gezeigt, und es ist wohl heute der Standpunkt der meisten Forscher und Wissenschaftler, dafs zwischen weltlicher und Religionswissenschaft schlechthin keine Divergenz vorhanden ist, sondern dafs sie gemeinsame Aufgaben zu lösen haben und dafs es der reinen Wahrheit nur eine giebt. Aufserdem ist speziell die Erziehungswissenschaft eine angewandte Wissenschaft, die ein Hantieren mit unaufgeklärten Problemen ganz von selbst verbietet, wenn anders der Pädagoge nicht aufhören soll, pädagogisch zu denken und zu wirken. *Les extrêmes se touchent!* Wie

---

[1]) *T. Ziller*, Ethik.



man *Francke* vielleicht den Vorwurf machen kann, dafs er die Vernunft entgegen dem Glauben zu gering schätze, so kann und mufs man das umgekehrte von *K. Richter* ungleich mehr thun. Das höchste am Menschen ist sittliche Vollkommenheit und Reinheit des Herzens vor Gott, in ihrem Dienste stehen Wissenschaft und Vernunft so gut wie Religion und Glaube. Dafs aber *Franckes* Standpunkt gar nicht so extrem ist, mögen einige Sätze aus oben genannter Schrift beweisen; da heifst es: »Dafs man die Worte der hl. Schrift erwäget, eine Schrift mit der andern vergleichet, einen Schlufs daraus formieret, die Kraft dieser Schlüsse abwägt, ist für keinen Mifsbrauch der Vernunft zu halten, sondern es ist vielmehr das, was Gott selbst von uns erfordert und haben will.« .. »Darum wird der Gebrauch des Verstandes nicht verworfen, sondern nur erfordert, dafs man in der rechten göttlichen Ordnung damit verfahre« etc. Allerdings erachtet *Francke* als über aller Vernunft stehend die Geheimnisse der göttlichen Kraft, die Wirkungen des göttlichen Geistes, die selbst einen Modernen nicht ganz unberührt lassen. — —

A. H. Franckes grundsätzlich aufgestelltes Erziehungsziel duldete — das lag allein schon in der scharf ausgeprägten Persönlichkeit seines Urhebers — neben sich keine besonderen Zwecke; Erziehung und nichts als Erziehung, allmähliche Emporbildung des Geistes und Herzens durch die Mittel des Unterrichts war das Endziel seines Strebens. »*Cultura animi*«, so schreibt er in seinem »kurzen und einfältigen Unterricht«, »oder die Gemüts-Pflege ist das einige Mittel, wodurch dieser Haupt-Zweck in Anweisung der Jugend erhalten wird. Denn wenn der Lehrende zu einem gottseligen und verständigen Wandel, und zu nützlicher Wissenschaft die Jugend gebührend angewiesen, und diese von Ihm solches recht gefasset, haben die Menschen an Ihrer Seiten das ihrige gethan, und übergeben das übrige billig dem Rath und Willen Gottes; wo aber die lehrende allerhand Neben-Zwecke der Jugend vorstellen, in Meynung, sie damit auf-

zumuntern und aufzufrischen, e. g. sie sollen studieren, dafs sie dermaleins Kantzler, Superintendenten, Doctores etc. werden, dafs sie Vornehme und Hochangesehene in der Welt werden, dafs sie einmal ihr Stück Brodt haben, oder zu Reichthum und guten Tagen gelangen mögen, dafs sie es in diesem oder jenem dereinst gleich oder zuvor thun etc. da wird bald der Hauptzweck aus den Augen gesetzt, und an dessen Stelle ein solcher abgeschmackter Neben-Zweck erwehlet.« — Dafs *K. Richter* (Ausgabe von ihm S. 150 f.) diesem für jene Zeit musterhaften pädagogischen Gedanken *A. H. Franckes* die ohne Zweifel tiefere Lehre *Herbarts* vom unmittelbaren und mittelbaren Interesse entgegenhält, ist an sich ganz gut und dient gewifs dazu, den Fortschritt der pädagogischen Wissenschaft aufzuzeigen, aber wenn er von dieser Höhe einer so viel späteren Pädagogik, die »ohne einseitige Richtung auf das Religiöse« nicht alles »zur gröfseren Ehre Gottes« lernen lasse, fast verächtlich auf die frühere herabsieht, so ist das wohl nicht ganz recht; auch wohl nicht, wenn das Bestreben *Franckes*, für das künftige Leben des Zöglings breite Grundlagen zu bieten und die mögliche Brauchbarkeit des Gelernten nicht aufser acht zu lassen — was doch *Richter Francken*, dem »Pietisten«, dem Weltabgekehrten schon um deswillen zu gute halten sollte — als eine »banausische Praxis« bezeichnet wird, »die den Grundsätzen der heutigen Pädagogik aufs entschiedenste widerstreite«. Und doch sagt Prof. *Schiller* (Geschichte der Pädagogik, S. 216) selbst noch heute darüber: »So weit wurde *Francke* von der Ansicht seiner Zeit beeinflufst, die ja auch realistisch zutreffend ist, dafs für das Lernen und insbesondere für die Wahl der Lehrgegenstände der äufsere Nutzen mitbestimmend sein müsse. Ihm daraus einen Vorwurf machen wollen, heifst unhistorische Pädagogik treiben. Denn zu keiner Zeit kann man Schulorganisationen schaffen, ohne dem Bedürfnisse der Zeit Rechnung zu tragen. Methodisch sind vielleicht die neuen Bildungszweige (gemeint sind die rea-



listischen) nirgends so sorgfältig, mit so freiem Geiste (!) und so feinem psychologischen Verständnisse durchgearbeitet, wie in den Halleschen Schulordnungen.« — Was nun sagt *K. Richter* über diese Theorie der Neuzeit, die doch sicherlich »potenziert banausisch« zu nennen ist? — —

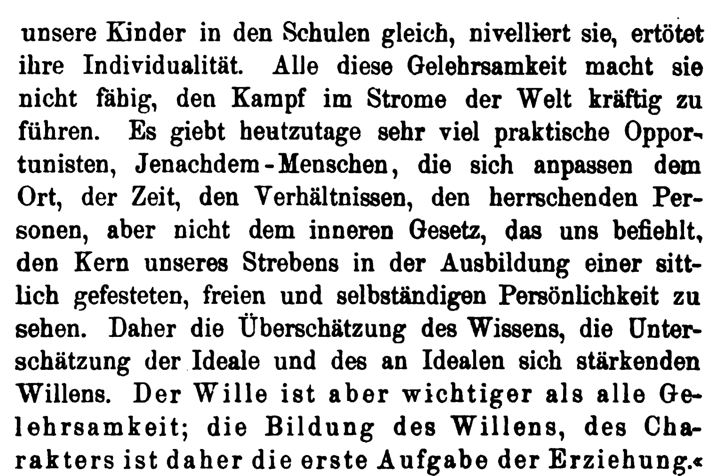
Gleichwohl erweist sich *A. H. Francke* durch Aufstellung seines obersten Bildungs- und Erziehungszieles als ein durchaus wissenschaftlich verfahrender Pädagoge, welches Zeugnis ihm schon Prof. *Schiller* oben durch das Anerkenntnis seines »freien Geistes« und seines »feinen psychologischen Verständnisses« ausstellt; ungleich mehr ist er es dadurch, wie er alle Zwecke diesem Ziele unterordnet: überall war Hauptsache Erweckung christlichen Sinnes und Lebens, alles beherrschte die religiöse Unterweisung. Und mochte *Francke* darin auch, räumlich und inhaltlich genommen, zu weit gehen, mochte alles auf Erbauung zugespitzt, oftmals zu strenge Enthaltung (Askese) gefordert werden: grundsätzlich, d. h. hier: pädagogisch angesehen, läfst sich dagegen nichts sagen, und das um so weniger, als wir z. B. der *Herbart*schen und jeder grundsätzlich und wissenschaftlich angelegten Pädagogik dieses Recht, alles dem Hauptziele zu unterstellen, unumwunden zugestehen. Dann aber gab es für *Francke* vor allem keine Schablone, keine geistlose Uniformierung, sondern stets und überall Anregung und Abwechselung; und das wollte er ganz besonders auch bei seinen Gebetsanleitungen — jede Stunde, abgesehen noch von besonderen Gebets- und Erbauungsstunden, begann und schlofs mit Gebet — sowie bei allen seinen freilich oftmals übertriebenen geistlichen Exerzitien beachtet wissen; »denn,« sagte er, »dergleichen Abwechselungen erzielen keinen geringen Segen; und da die Gemüter sonst leicht einer Sache, wenn sie immer auf einerlei Art und in einerlei Form getrieben wird, gewohnet und dabei schläfrig werden, so begegnet man solcher Schwachheit auf die Weise, wenn man gleich den Köchinnen, die einerlei Speisen einen

Ekel zu verhüten auf mancherlei Art zuzurichten wissen, einerlei Wahrheit auf unterschiedliche Art vorträget.«

Dafs aber *Francke* sein Ziel, so sehr er es auch religiös zuspitzte, dennoch anders meinte, es viel weiter fafste, damit die Ausbildung des ganzen nach innen und oben gerichteten Menschengeistes im Auge hatte, beweist schon, dafs er es vielfach modelte und im Ausdrucke verschieden gab, u. a. als Zweck hinstellte »rechten Adel der menschlichen Seele.« — Als das rechte Mittel zur Erreichung des Zieles sieht *Francke* an die *Cultura animi*,[1]) d. i. die wahre Gemütspflege, womit er die Ausbildung sämtlicher Innenkräfte, der seelischen und geistigen, meint, die er ganz besonders durch **Bildung des Willens und Verstandes** zur Entwickelung gelangen lassen will. Der edle Wille, der auf das Gute und Wahre gerichtete Sinn ist ihm das höchste, während der Verstand als mehr im Dienste der edeln Willensrichtung stehend angesehen wird, denn er soll nur mit dem erfüllt werden, was den Willen höheren Zielen entgegenführt, »weil denn am meisten daran gelegen, dafs man unter dem Segen Gottes durch klügliche Anführung den Willen bei der unerfahrenen Jugend in rechte Ordnung zu bringen trachte.« — Das deckt sich ungefähr mit dem, was man entgegen der übertriebenen Verstandeskultur auch heute wieder an gröfserer Berücksichtigung der Herzensbildung fordert; zum Beweise dessen führen wir von den vielerlei dahin abzielenden Stimmen an, was Dr. *A. Matthias* in seinem Buche »Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin?« darüber sagt: »Man meint vielfach, die Erziehung des Willens könne verschoben werden, bis der Verstand so weit sei, dafs er das Richtige erkennen und seine eigene Handlungsweise vollständig beurteilen könne. Das ist ein Irrtum, der mit der herrschenden Anschauung unserer Zeit zusammenhängt, die über der Pflege des Intellekts, des Verstandes, des Wissens die des Willens vernachlässigt. Das blofse Wissen macht

---

[1]) *O. Frick*, Kurzer und einfältiger Unterricht, S. 2.



unsere Kinder in den Schulen gleich, nivelliert sie, ertötet ihre Individualität. Alle diese Gelehrsamkeit macht sie nicht fähig, den Kampf im Strome der Welt kräftig zu führen. Es giebt heutzutage sehr viel praktische Opportunisten, Jenachdem-Menschen, die sich anpassen dem Ort, der Zeit, den Verhältnissen, den herrschenden Personen, aber nicht dem inneren Gesetz, das uns befiehlt, den Kern unseres Strebens in der Ausbildung einer sittlich gefesteten, freien und selbständigen Persönlichkeit zu sehen. Daher die Überschätzung des Wissens, die Unterschätzung der Ideale und des an Idealen sich stärkenden Willens. Der Wille ist aber wichtiger als alle Gelehrsamkeit; die Bildung des Willens, des Charakters ist daher die erste Aufgabe der Erziehung.«

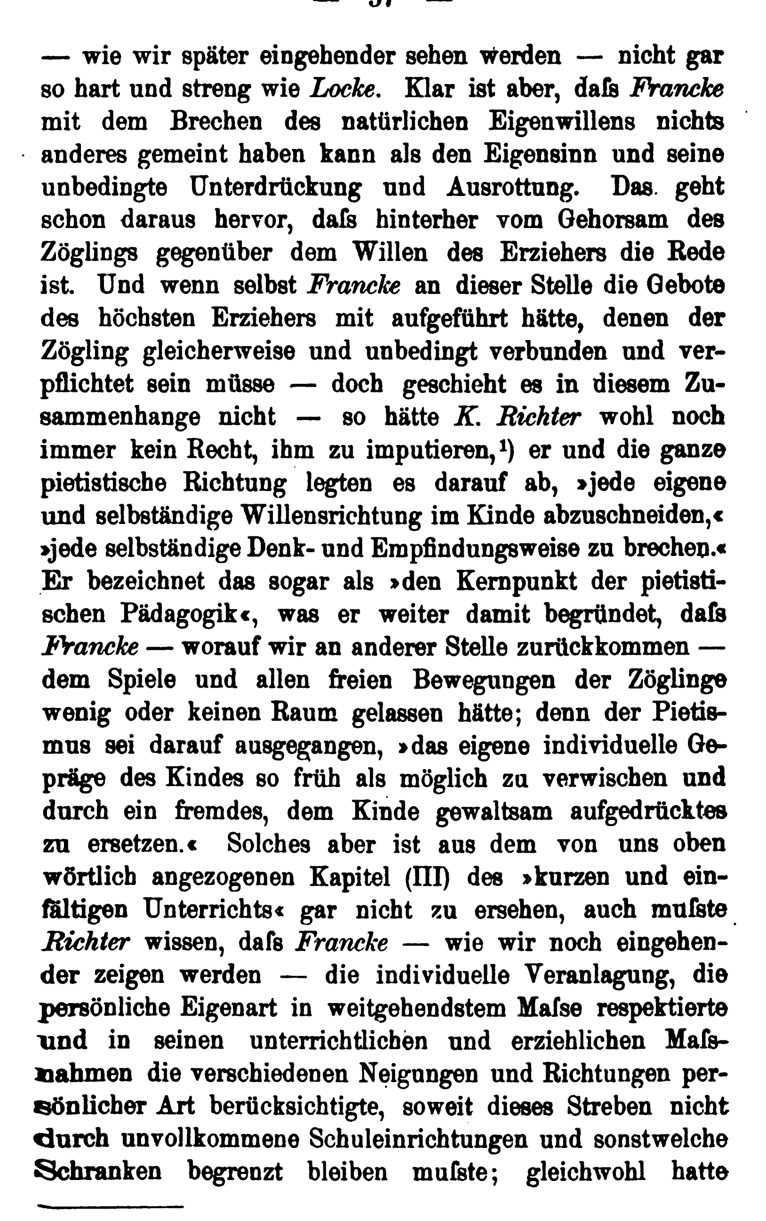
Von dem rechten Verhältnis der Willens- und Verstandesbildung sagt *Francke* treffend:[1] »Die wahre Gemüts-Pflege gehet auf den Willen und Verstand. Wo man nur auf eines unter beyden sein Absehen hat, ist nichts Gutes zu hoffen. Am meisten ist wol daran gelegen, dafs der natürliche Eigen-Wille gebrochen werde. Daher am allermeisten hierauf zu sehen. Wer nur deswegen die Jugend unterrichtet, dafs er sie gelehrter mache, siehet zwar auf die Pflege des Verstandes, welches gut, aber nicht genug ist. Denn er vergisset das beste, nemlich den Willen unter den Gehorsam zu bringen, und wird deswegen endlich befinden, dafs er ohne wahre Frucht gearbeitet. Hingegen mufs auch der Verstand heilsame Lehren fassen, wenn der Wille ohne Zwang folgen soll.« — Das ist gut und verständig gesprochen, nur in einem Punkte vielleicht etwas zu schroff, dafs man nämlich den natürlichen Eigenwillen brechen müsse, und gerade an letzterem Punkte hat man sich *Francke* vielfach entgegengestellt. Hören wir darum zunächst, was über diesen selben Punkt ein Moderner sagt, nämlich Dr. *A. Matthias,* bei dem es darüber in seinem bekannten Buche heifst: »Je häufiger

[1]) »Kurzer und einfältiger Unterricht,« Ausgabe von Dr. *O. Frick,* S. 5.

Eigenwille (d. h. hier Selbstgewolltes) und Erfolge aufeinander folgen, desto mehr wird das Kind alles Begehrbare auch als erfüllbar ansehen, bis sich schliefslich an jeden, noch so launenhaften und vorübergehenden Wunsch der Wille als Eigensinn und Eigenwille hängt, der schliefslich leidenschaftlich, tyrannisch, blind und verstockt wird... Welche Mittel stehen uns nun zur Verfügung gegen den Eigensinn? Vor allem soll man vorbeugen, das Kind fern halten von allem, was Eigensinn fördert... Ist aber der Eigensinn da, so beachte man ihn zunächst möglichst wenig. Eigensinn frifst, wenn man ihn nicht beachtet, sich oftmals selber auf. Dauert trotz aller Nichtbeachtung der Eigensinn fort, so mufs man suchen, den Eigensinnigen durch Schaden klug zu machen; dem Eigensinn wird Ungemach, das er sich selber schafft, der beste Lehrer; bei kleinen Kindern, die Mienen, Worte und Gebärden noch nicht recht verstehen, wirke man durch die Rute, durch Prügel, wenn's not thut, durch recht gründliche Prügel.« Und *Locke*, dessen Landsleute bekanntlich die Prügel nicht sehr lieben, sagt: »Hartnäckigkeit und eigensinniger Ungehorsam mufs mit Gewalt und Schlägen bemeistert werden, dafür giebt es kein anderes Mittel. Was man auch im einzelnen von seinem Sohne gethan oder nicht gethan haben will, man mufs sicher sein, dafs man Gehorsam finde; in diesem Punkte darf es weder Nachsicht noch Widerstand geben; denn wenn es einmal zu einer Probe der Geschicklichkeit oder zu einem Streite zwischen euch kommt darüber, wer Meister sei, und dies ist der Fall, wenn du befiehlst und er sich weigert, so mufst du unter allen Umständen gewinnen, koste es auch noch so viel Schläge, wenn eben ein Wink oder Worte nicht durchschlagen: es sei denn, dafs du für alle Zeit in Botmäfsigkeit gegen deinen Sohn leben wolltest.« — Wer wollte *Francke* nun noch verdammen? Zudem verfährt er in seinen vortrefflichen Ratschlägen für Regierung und Zucht[1])

---

[1]) »*Instruction* für die *Praeceptores*, was sie bey der *Disciplin* wohl zu beobachten,« Ausgabe von *K. Richter* S. 560 ff.

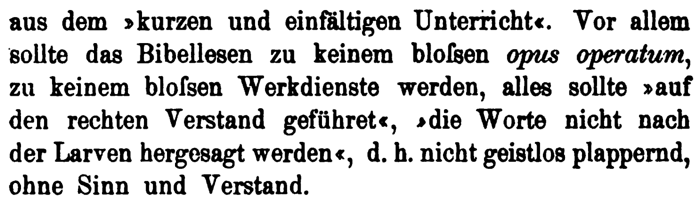


— wie wir später eingehender sehen werden — nicht gar so hart und streng wie *Locke*. Klar ist aber, daſs *Francke* mit dem Brechen des natürlichen Eigenwillens nichts anderes gemeint haben kann als den Eigensinn und seine unbedingte Unterdrückung und Ausrottung. Das geht schon daraus hervor, daſs hinterher vom Gehorsam des Zöglings gegenüber dem Willen des Erziehers die Rede ist. Und wenn selbst *Francke* an dieser Stelle die Gebote des höchsten Erziehers mit aufgeführt hätte, denen der Zögling gleicherweise und unbedingt verbunden und verpflichtet sein müsse — doch geschieht es in diesem Zusammenhange nicht — so hätte *K. Richter* wohl noch immer kein Recht, ihm zu imputieren,[1]) er und die ganze pietistische Richtung legten es darauf ab, »jede eigene und selbständige Willensrichtung im Kinde abzuschneiden,« »jede selbständige Denk- und Empfindungsweise zu brechen.« Er bezeichnet das sogar als »den Kernpunkt der pietistischen Pädagogik«, was er weiter damit begründet, daſs *Francke* — worauf wir an anderer Stelle zurückkommen — dem Spiele und allen freien Bewegungen der Zöglinge wenig oder keinen Raum gelassen hätte; denn der Pietismus sei darauf ausgegangen, »das eigene individuelle Gepräge des Kindes so früh als möglich zu verwischen und durch ein fremdes, dem Kinde gewaltsam aufgedrücktes zu ersetzen.« Solches aber ist aus dem von uns oben wörtlich angezogenen Kapitel (III) des »kurzen und einfältigen Unterrichts« gar nicht zu ersehen, auch muſste *Richter* wissen, daſs *Francke* — wie wir noch eingehender zeigen werden — die individuelle Veranlagung, die persönliche Eigenart in weitgehendstem Maſse respektierte und in seinen unterrichtlichen und erziehlichen Maſsnahmen die verschiedenen Neigungen und Richtungen persönlicher Art berücksichtigte, soweit dieses Streben nicht durch unvollkommene Schuleinrichtungen und sonstwelche Schranken begrenzt bleiben muſste; gleichwohl hatte

---

[1]) *K. Richter* a. a. O. S. 152.

Francke Einrichtungen getroffen, die der Individualität in seltener Weise gerecht wurden. Eine Schranke gab's freilich für ihn auch bei noch so ausgedehnter Anerkennung der individuellen Freiheit, ein Wille mußte alles regieren: die Autorität Gottes! Und die ist's, die *Richter* überall hervorspuken sieht, auch wo, wie hier, gar nicht von ihr die Rede ist. Der Wille Gottes ist für *Francke* höchstes und letztes Gebot. Den Gedanken dagegen kennt er nicht, daſs sich ihm *(Francke)* etwa oder sonst menschlicher Autorität der Wille unterwerfen müsse, wie er selbst sogar keine Rücksicht auf Fürstengunst kannte, wie wir das aus einem Schreiben an *Spener* ersehen, worin es heiſst: »Was der Hof ertragen kann oder nicht, dienet nicht zu meinem Reglement, noch wird sich irgend ein wahrer Knecht Gottes danach richten.« — Nicht Frömmler, schwärmerische Seelen wollte *Francke* aus den Menschen machen, wohl aber Christen, praktische ganze Christen, für die das Leben einen Inhalt und ein höheres Ziel und an denen Staat und Gemeinde brauchbare und geschickte Kräfte haben sollten. Bibel und Katechismus galten ihm als die besten Mittel dazu, es waren dies seine ersten Schulbücher. Die Bibel sollte wiederholt von Anfang bis zu Ende gelesen werden, ob mit allen Geschlechtsregistern etc., entzieht sich unserer Kenntnis, auch, daſs ein Wort um das andere als von Gott eingegeben und alles und jedes als gleichwertig angesehen wurde, was eigentlich durch die von uns berührte Bibelkritik *Franckes* widerlegt sein sollte. Daſs aber das Lesen nicht geschah bloſs mechanisch, sondern mit Durchdringung der Sache, mit praktischer Anwendung und Nutzbarmachung fürs Leben, geschah mit Verknüpfung von Bibelwort und Katechismustext »zu besserem und tieferem Verstande beider« und daſs ferner ein Unterschied gemacht wurde in der Wertung der Bücher und beim neuen Testamente »als dem Grunde der Seligkeit« am längsten verweilt wurde, geht aus verschiedenen Aussprüchen *Franckes* hervor; es sei indes nur verwiesen auf das VII. Kapitel



aus dem »kurzen und einfältigen Unterricht«. Vor allem sollte das Bibellesen zu keinem bloſsen *opus operatum*, zu keinem bloſsen Werkdienste werden, alles sollte »auf den rechten Verstand geführet«, »die Worte nicht nach der Larven hergesagt werden«, d. h. nicht geistlos plappernd, ohne Sinn und Verstand.

Bei einer solchen Hochschätzung der Bibel ist es kein Wunder, wenn sich *Francke* gegen Märchen und Romane ablehnend verhielt und sie zu lesen verbot. Daraus aber eine Feindseligkeit gegen weltliche Litteratur überhaupt folgern wollen, heiſst zu weit gehen; deshalb macht auch *O. Frick* in seiner Ausgabe des »kurzen und einfältigen Unterrichts« S. 38 gegen *Richter* die Anmerkung, daſs »hieraus nicht zu schlieſsen sei, daſs *Francke* sich auch gegen die Behandlung der Volksmärchen nach Art der von Gebrüder *Grimm* gesammelten würde ausgesprochen haben.« Und was die Romane betrifft? Nun, verwerfen wir nicht auch heute noch die Spezies von Romanen, wie sie unsere belletristischen Blätter zumeist bieten, empfehlen wir nicht auch heute noch nur klassische Erzeugnisse zur Lesung? Und was war denn eigentlich zu *Franckes* Zeit von guter Volkslitteratur vorhanden? Prof. Dr. *Hilty*[1]) empfiehlt aus jener Zeit zum Lesen auch nur die Bibel und zwar mit allem Nachdruck, weil darinnen nach einem Ausspruche *Luthers* »nicht Lesewort, sondern eitel Lebewort, die nicht zum Spekulieren und Hochsinnen, sondern zum Leben und Thun dargesetzet sind;« daneben stehen ihm noch hoch *Luthers* »Sendschreiben« und *Joh. Arndts* »Wahres Christentum«, das *A. H. Francke* gleicherweise schätzte. Überhaupt darf angesichts der weitblickenden, und in praktischer Beziehung weitherzigen Natur *A. H. Franckes* kühn behauptet werden, daſs, hätte er hundert

[1]) Prof. Dr. *C. Hilty*, »Lesen und Reden.« Leipzig, 1895. — Es sei hier auch angeführt, was *Hilty* darin über Romane sagt: »Von ganzen Gattungen sind am meisten die gewöhnlichen Romane, als meist unwahre Darstellungen des Lebens zu vermeiden, ebenso die allzu subjektiven Bücher, wie Tagebücher, Selbstbiographieen offener und verkappter Natur.«

Jahre später, also in und nach der grofsen deutsch-klassischen Blütezeit gelebt, er der Bildung und Erziehung der Jugend gewifs noch andere Ideale gesteckt, der Pädagogik noch andere Mittel und Wege zu jenen hin bereitet hätte. Und wo diese Behauptung nicht für wahr hingenommen werden sollte, so doch sicher die, dafs jede Zeit ihr eigenes Gepräge, ihre besonderen Ziele und Ideale hat; und diese zu begreifen, den Männern der Vergangenheit also in erster Linie historisch gerecht zu werden, ist erstlich Aufgabe der nachzeitlichen Geschichtsschreibung, auch der pädagogischen, sodann erst die Ideale jener Zeit an denen einer späteren und gegenwärtigen zu werten und zu messen. Und wie hoch selbst steht *Francke* da, vergleichen wir seine pädagogischen Gedanken und besonders ihre praktische Gestaltung mit der Armseligkeit und Kläglichkeit der Pädagogik bis weit in unser Jahrhundert hinein; ja selbst noch heute, im Lichte einer wissenschaftlichen Pädagogik betrachtet, vermögen seine Ziele und Forderungen zu bestehen und sind sogar in so manchem noch vorbildlich.

Eine Lücke aber weist *Franckes* pädagogische Theorie auf. In der Reihe der von ihm zu kräftiger Ausbildung empfohlenen und geforderten Seelenthätigkeiten, des Willens und Verstandes, vermissen wir die dritte, die **Bildung des Gefühls**, die Betonung auch der erheiternden und erhebenden, in Begeisterung und Hingabe erglühenden Regungen und Bewegungen der Seele. In religiöser Beziehung zwar kennt er die Erhebung und Erbauung, die herzliche Hingabe und begeisterte Liebe sehr wohl, nicht aber in ästhetischer, nicht, wie hohes erhabenes Fühlen durch Werke der Kunst, durch Litteratur und Wissenschaft in uns entzündet wird und zu edlen Thaten antreibt. So hat er z. B. Bedenken gegen die Pflege der Musik, der *Luther* mit Recht einen so hohen bildenden Wert beimafs, indem er sagte: »Musicam habe ich allezeit lieb gehabt. Wer diese Kunst kann, der ist guter Art, zu allem geschickt. Man mufs Musicam von



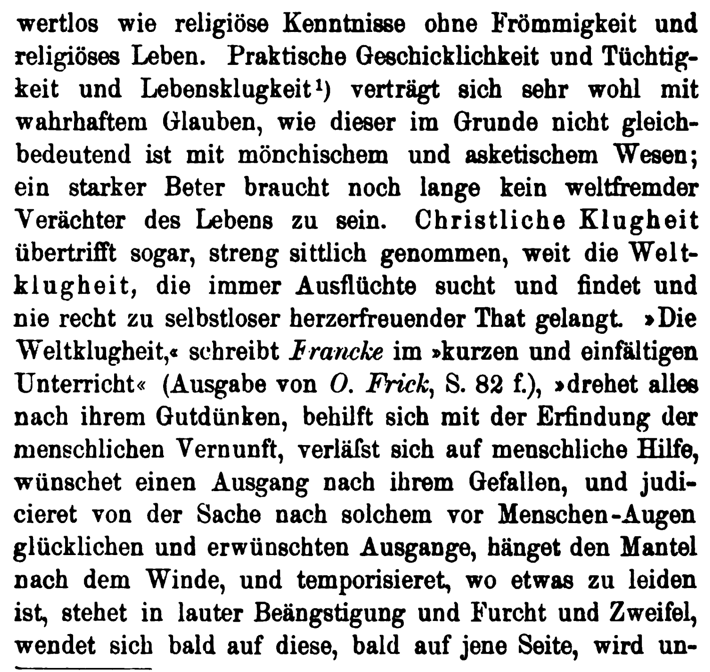
Noth wegen in Schulen behalten. Ein Schulmeister mufs singen können, sonst sehe ich ihn nicht an. Die Jugend soll man stets zu dieser Kunst gewöhnen; denn sie machet feine geschickte Leute. Wer die Musicam verachtet, wie denn alle Schwärmer thun, mit denen bin ich nicht zufrieden. Denn die Musica ist ein Geschenk Gottes, nicht ein Menschengeschenk. So vertreibt sie auch den Teufel und macht die Leute fröhlich. Ich gebe nach der Theologie der Musica den höchsten Locum und höchste Ehre.« Sodann zeigt sich *Francke* auch mifstrauisch gegen vielerlei Jugendspiele und gestattet sie nur unter Aufsicht der Lehrer, aber nicht um die Individualität zu untergraben, sondern um Ausschreitungen und Roheiten zu verhüten; auch gegen das Tanzen erklärt er sich, weil es nur Eitelkeiten erzeuge und zu Verführungen mancherlei Art Anlafs gebe, so dafs es den Eltern um die Unschuld ihrer Kinder wahrhaft bange werden müfste; ausdrücklich aber setzt *Francke* am Schlusse der in Frage kommenden kleinen Abhandlung (»Über das Tanzen«)[1]) hinzu: »wenn man von Tanzen redet, so mufs man davon reden, wie es im Schwange ist,« was wohl dahin ausgelegt werden mufs, dafs er es nicht an sich, sondern nur in seiner Ausartung verwirft; und damit stand es wohl in jener Zeit schlimm, vielleicht war es damit ähnlich, wie mit unseren Maskeraden und Walhalla- und Varieté-Theatern, über deren bildenden und erzieherischen Einflufs man wohl selbst heute noch etwas geteilter Meinung sein darf. Auch gegen das hl. Christwesen (Abhandlung »über das hl. Christwesen«)[1]), dagegen, dafs man das hl. Weihnachtsfest mit »Verkleidungen und allerhand Affereien und Schmausereien« entheiligt, eifert *Francke;* und er hatte dabei wohl in erster Linie den übertriebenen Mummenschanz jener Tage im Auge, der nur in weltlicher Lust und oft in solcher rohester Art sein Genüge fand. Darin aber, dafs *Francke* in diesem Zusammenhange auch Puppengeschenke und alle der kind-

---

[1]) Abgedruckt im »Glauchischen Gedenk-Büchlein«.

lichen Natur entsprechenden irdischen Einkleidungen des himmlischen Geschehnisses verwarf, geht er entschieden zu weit, denn das hiefse in der That, wie *K. Richter* zutreffend bemerkt, »den Kindern ihren Himmel und ihr Paradies rauben.« Immerhin finden auch diese seine Ausführungen ihre Erklärung und teilweise Entschuldigung, wenn man sieht, wie arg in fast allen Häusern die Veräufserlichung, das »Komödiantenwesen« und »allerlei Unfug« getrieben wurde. — Eins aber bleibt trotz alledem als Kern bestehen: für Lust und Vergnügungen als solche fand sich in *Franckes* Erziehungsplan kein Raum, weder für die Jugend noch für Erwachsene. Daraus aber folgern, damit begründen zu wollen, dafs *Francke* der Weltflucht, der Weltabgekehrtheit das Wort geredet habe, ist entschieden schief; denn für die realen Interessen und Bedürfnisse dieses Lebens hatte er mehr Sinn als irgend einer vor ihm, hat er ihnen ja doch den Eingang in die Schule bereitet, wie wir bereits gesehen haben und noch eingehender an anderer Stelle erfahren werden; nur den ästhetischen Interessen des Lebens, die keine höhere Richtung annahmen, derjenigen Heiterkeit des Lebens, die nur im Irdischen aufging, steht er ablehnend gegenüber, wogegen sich, grundsätzlich angesehen, nicht so gar viel sagen läfst. *Francke* war eben ein Mann, der sich nirgends mit halben Forderungen begnügte, ein ganzer Mann mit festen unverrückbaren Zielen, kein Kompromifs-Mensch, kein Opportunist.

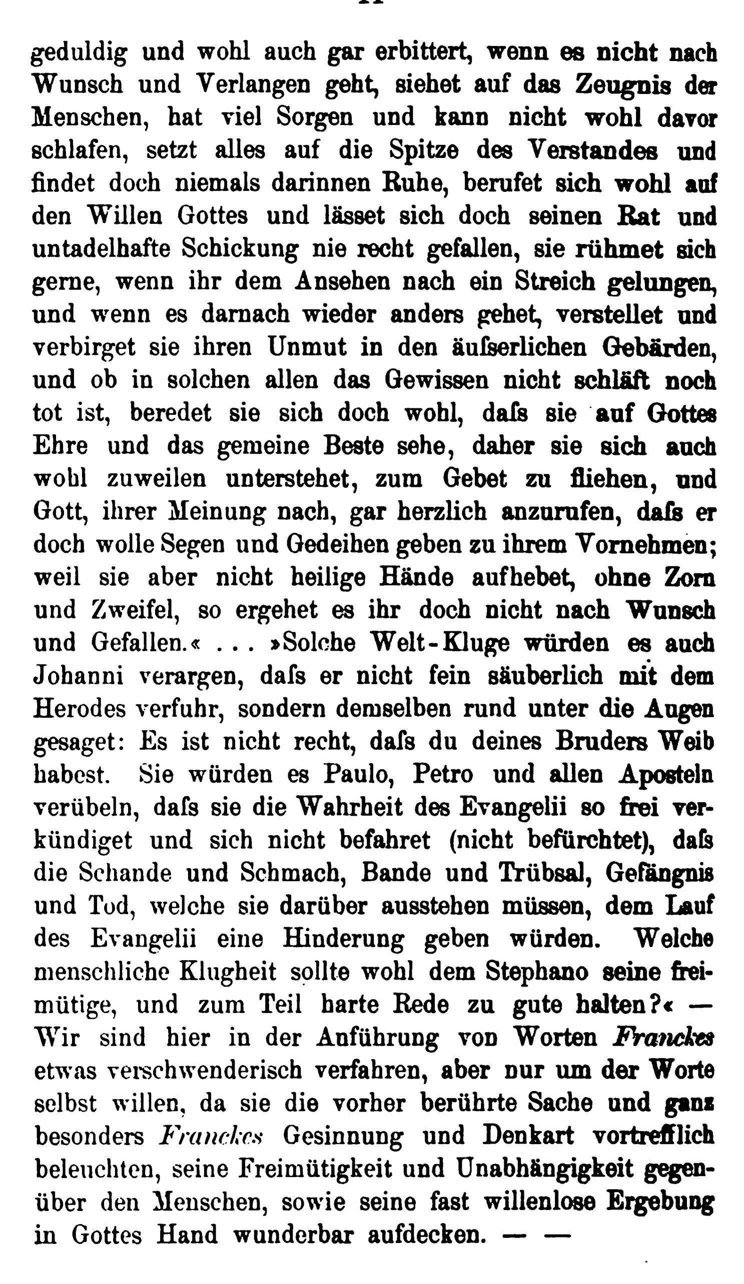
Die allgemeinen Grundsätze über den Wert und die **Berücksichtigung der realen Bedürfnisse** finden sich bei *Francke* zuerst ausgesprochen in dem zweiten Teile seines »kurzen und einfältigen Unterrichts,« der davon redet, wie die Kinder zur christlichen Klugheit angeführet werden sollen; denn diese wendet sich ihm in pädagogisch-praktischer Beziehung um in die Berücksichtigung der realen Verhältnisse, wie sie gegeben sind durch das zu leitende Kind, durch den Lehrer, durch den Stoff etc. Wissen ohne praktische Anwendung ist für *Francke* genau so



wertlos wie religiöse Kenntnisse ohne Frömmigkeit und religiöses Leben. Praktische Geschicklichkeit und Tüchtigkeit und Lebensklugkeit[1]) verträgt sich sehr wohl mit wahrhaftem Glauben, wie dieser im Grunde nicht gleichbedeutend ist mit mönchischem und asketischem Wesen; ein starker Beter braucht noch lange kein weltfremder Verächter des Lebens zu sein. Christliche Klugheit übertrifft sogar, streng sittlich genommen, weit die Weltklugheit, die immer Ausflüchte sucht und findet und nie recht zu selbstloser herzerfreuender That gelangt. »Die Weltklugheit,« schreibt *Francke* im »kurzen und einfältigen Unterricht« (Ausgabe von *O. Frick*, S. 82 f.), »drehet alles nach ihrem Gutdünken, behilft sich mit der Erfindung der menschlichen Vernunft, verläfst sich auf menschliche Hilfe, wünschet einen Ausgang nach ihrem Gefallen, und judicieret von der Sache nach solchem vor Menschen-Augen glücklichen und erwünschten Ausgange, hänget den Mantel nach dem Winde, und temporisieret, wo etwas zu leiden ist, stehet in lauter Beängstigung und Furcht und Zweifel, wendet sich bald auf diese, bald auf jene Seite, wird un-

---

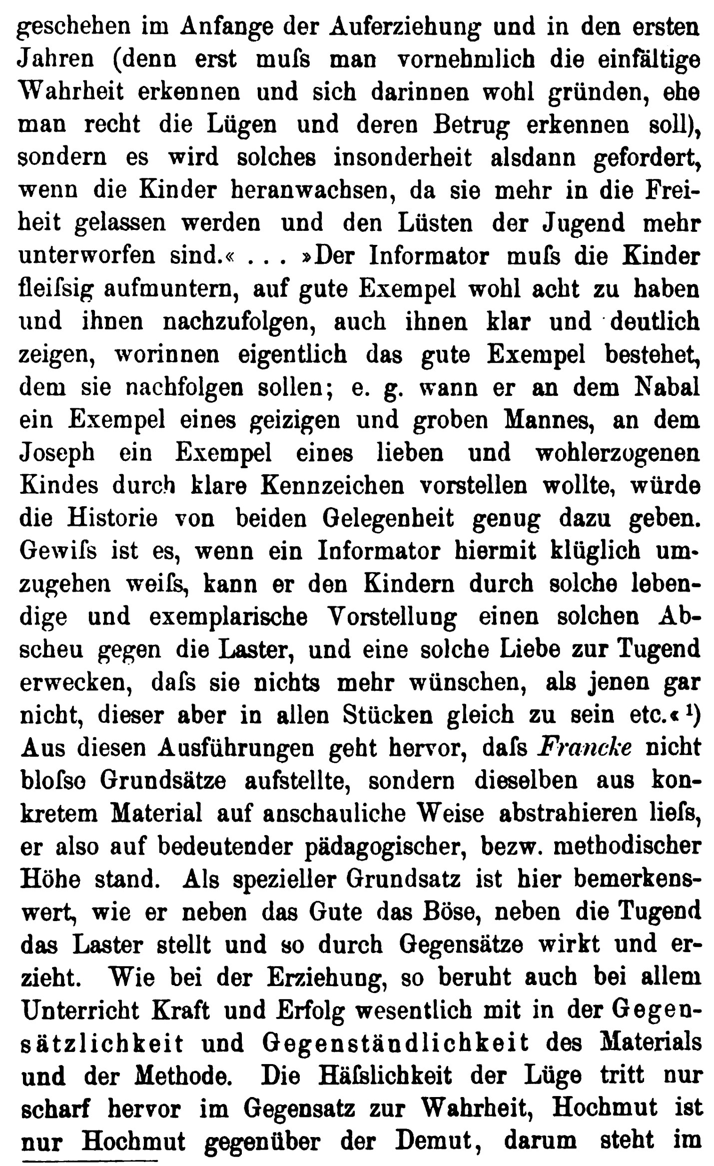
[1]) Die Erziehung zu Anstand und Sitte stellte *Francke* sehr hoch, wie wir aus einer Schrift ersehen: »Nützliche und nötige Handleitung zu wohlanständigen Sitten, wie man sich in der Konversation, auf Reisen, im Briefschreiben und Einrichtung der Geschäfte sittig, bescheiden, ordentlich und klüglich verhalten solle.« Diesem Unterrichte in Moribus war im Pädagogium sogar in jeder Woche eine Stunde gewidmet; man übertrieb die Sache jedoch nicht und hielt sie durchaus vernünftig und praktisch, »man war zufrieden, wenn die Zöglinge so viel lernten, dafs sie im gemeinen Leben unanstöfsig fortkommen konnten; dafs man der Jugend aber viel von Hof-Sitten, welche mehrenteils wider das Christentum und sündlich sind, beibringen sollte, hielt man für unnötig und schädlich.« — Diese grundsätzliche Erziehung zu Anstand und Sitte begegnet sich mit Forderungen, wie sie heutzutage hie und da auch wieder auftauchen (siehe »Blätter f. erzieh. Unterricht«, Jahrg. 1897, Nr. 52), und in der That ist die Erweckung des Gefühls für Schicklichkeit und Takt ein ohne weiteres gutzuheifsendes Bestreben; denn wenn einer gelernt hat, auf andere Rücksicht zu nehmen und vor allem stets auf sich selbst und sein Thun zu achten, so hat damit der soziale Verkehr und Ausgleich eine nicht unwesentliche Stütze erhalten.



geduldig und wohl auch gar erbittert, wenn es nicht nach Wunsch und Verlangen geht, siehet auf das Zeugnis der Menschen, hat viel Sorgen und kann nicht wohl davor schlafen, setzt alles auf die Spitze des Verstandes und findet doch niemals darinnen Ruhe, berufet sich wohl auf den Willen Gottes und lässet sich doch seinen Rat und untadelhafte Schickung nie recht gefallen, sie rühmet sich gerne, wenn ihr dem Ansehen nach ein Streich gelungen, und wenn es darnach wieder anders gehet, verstellet und verbirget sie ihren Unmut in den äufserlichen Gebärden, und ob in solchen allen das Gewissen nicht schläft noch tot ist, beredet sie sich doch wohl, dafs sie auf Gottes Ehre und das gemeine Beste sehe, daher sie sich auch wohl zuweilen unterstehet, zum Gebet zu fliehen, und Gott, ihrer Meinung nach, gar herzlich anzurufen, dafs er doch wolle Segen und Gedeihen geben zu ihrem Vornehmen; weil sie aber nicht heilige Hände aufhebet, ohne Zorn und Zweifel, so ergehet es ihr doch nicht nach Wunsch und Gefallen.« ... »Solche Welt-Kluge würden es auch Johanni verargen, dafs er nicht fein säuberlich mit dem Herodes verfuhr, sondern demselben rund unter die Augen gesaget: Es ist nicht recht, dafs du deines Bruders Weib habest. Sie würden es Paulo, Petro und allen Aposteln verübeln, dafs sie die Wahrheit des Evangelii so frei verkündiget und sich nicht befahret (nicht befürchtet), dafs die Schande und Schmach, Bande und Trübsal, Gefängnis und Tod, welche sie darüber ausstehen müssen, dem Lauf des Evangelii eine Hinderung geben würden. Welche menschliche Klugheit sollte wohl dem Stephano seine freimütige, und zum Teil harte Rede zu gute halten?« — Wir sind hier in der Anführung von Worten *Franckes* etwas verschwenderisch verfahren, aber nur um der Worte selbst willen, da sie die vorher berührte Sache und ganz besonders *Franckes* Gesinnung und Denkart vortrefflich beleuchten, seine Freimütigkeit und Unabhängigkeit gegenüber den Menschen, sowie seine fast willenlose Ergebung in Gottes Hand wunderbar aufdecken. — —

A. H. Franckes Pädagogik war weiter eine solche scharf ausgeprägter **Verhütung und Gewöhnung.** Es ist das sogar sein eigentliches praktisches Ziel, unter dem er alle seine pädagogischen Mafsnahmen trifft, auf das er sich allüberall zurückbezieht. In seinen Erziehungsgrundsätzen besonders steht ihm die Anbahnung und kräftige Gewöhnung zum Guten obenan, überall spitzen sich seine Ratschläge und Instruktionen auf Verhütung des Bösen zu. *A. H. Francke* hatte eben einen starken unerschütterlichen Glauben an die Besserung und Emporbildung des Menschengeschlechts, er war darin ganz Optimist, wie es im Grunde jeder Erzieher sein mufs; denn wer keine Ideale hat, wer nicht an Sitte, Tugend und höhere Gewalten glauben kann, vermag nun und nimmer zu ihnen emporzuziehen. »Der rechte Lehrer ist unseres Erachtens der geborene Optimist; er mufs an die Möglichkeit einer thatsächlichen, dauernden Hebung des Volkes auch in sittlich-moralischer Beziehung glauben, die so gerne und oft von einem saft- und kraftlosen Pessimismus verneint wird, um die eigene Thatenscheu und den eigenen Mangel an wahrhaft menschenfreundlichem Wollen zu beschönigen oder gar zu begründen.« (*F. Hoff* in der »Hilfe«, Jahrg. 98, Nr. 12.) Es giebt, wie in politischer Beziehung, auch eine »Manchesterei« in der Pädagogik, d. i. eine solche, die am liebsten nur lehrt, Kenntnisse auf Kenntnisse häuft, ohne dieselben für persönliches Thun und Leben fruchtbringend, geschweige sie zu sittlichen und religiösen Maximen auszugestalten. »Durch Schaden klug werden«, »mit dem Strome schwimmen lassen« ist das Hauptprinzip der manchesterlichen Pädagogik; wer stark und kräftig ist, wird sich schon durchkämpfen, und wer's nicht ist, der unterliegt eben, im Reiche der Natur gilt ja auch die Auslese! Freilich erzieht das Leben ganz anders und viel nachdrücklicher als die Schule, leider aber fast nur nach dem Prinzip des Gehenlassens, wie es eben gehe und komme, worüber schon *Francke* bemerkt: »Leider fliefset auch bei den meisten Erwachsenen die wahre Klugheit aus diesem

Grunde, dafs sie nicht eher klug werden, bis sie durch ihren eigenen Schaden überzeuget sind.« Aber das wünschte *Francke* weder für das Leben noch für die Schule, er steht auf dem allein richtigen Standpunkte der grundsätzlichen Anleitung, der prinzipiellen Führung und Erziehung, er sagt: »Dafs die Kinder nicht eben in allen Dingen mit ihrem eigenen Schaden erst klug werden müssen, kann man sie anweisen, mit anderer Schaden klug zu werden, entweder wenn sie es selbst gewahr werden, wenn es andere versehen, oder dafs man ihnen auch anderer Exempel vorstelle, und ihnen daraus eine Regel gebe, welche sie hinfüro in acht zu nehmen haben.« (*Frick*, »Unterricht«, S. 95.) Wenn *Francke* mit diesen Grundsätzen auch nicht die Höhe der *Herbart*schen Pädagogik erreicht, so ist doch nicht zu leugnen, dafs er damit das Richtige getroffen und auch das rechte Verfahren kennt, wodurch zum Guten hingeführt und vom Bösen abgehalten werden kann; er sagt (*Frick*, »Unterricht«, S. 111 f.): »Weil nicht allein zur wahren Klugheit gehöret, dafs man das Gute wisse zu erwählen, sondern auch das Böse zu verwerfen, hat man insonderheit wohl zuzusehen, dafs die Kinder bei guter Zeit gewarnet werden vor demjenigen, daraus ihnen dermaleinst eine Gefahr entstehen könnte und sie von ihrem guten Wege möchten plötzlich oder allmählich abgeführet werden. Denn weil die List und der Betrug gar zu grofs und mannigfaltig ist, geschieht es leichtlich, dafs junge Leute, die sich dessen nicht versehen hätten, ganz unvermerkt in ihrem angefangenen Lauf abgehalten oder gar wieder zurückgeworfen werden, wie es vielen gehet, wenn sie aus der väterlichen oder sonst treuen Aufsicht in ein freies Leben kommen und von arglistigen Weltherzen auf böse Wege gelocket werden. Solche Raubvögel mufs ein verständiger Informator seinen Untergebenen mit solchen lebendigen Farben abmalen, dafs sie dieselben darnach bald an ihren Federn erkennen können, ehe sie von ihnen angefallen werden.« ... »Doch ist nicht nötig, dafs diese Warnungen



geschehen im Anfange der Auferziehung und in den ersten Jahren (denn erst mufs man vornehmlich die einfältige Wahrheit erkennen und sich darinnen wohl gründen, ehe man recht die Lügen und deren Betrug erkennen soll), sondern es wird solches insonderheit alsdann gefordert, wenn die Kinder heranwachsen, da sie mehr in die Freiheit gelassen werden und den Lüsten der Jugend mehr unterworfen sind.« . . . »Der Informator mufs die Kinder fleifsig aufmuntern, auf gute Exempel wohl acht zu haben und ihnen nachzufolgen, auch ihnen klar und deutlich zeigen, worinnen eigentlich das gute Exempel bestehet, dem sie nachfolgen sollen; e. g. wann er an dem Nabal ein Exempel eines geizigen und groben Mannes, an dem Joseph ein Exempel eines lieben und wohlerzogenen Kindes durch klare Kennzeichen vorstellen wollte, würde die Historie von beiden Gelegenheit genug dazu geben. Gewifs ist es, wenn ein Informator hiermit klüglich umzugehen weifs, kann er den Kindern durch solche lebendige und exemplarische Vorstellung einen solchen Abscheu gegen die Laster, und eine solche Liebe zur Tugend erwecken, dafs sie nichts mehr wünschen, als jenen gar nicht, dieser aber in allen Stücken gleich zu sein etc.«[1]) Aus diesen Ausführungen geht hervor, dafs *Francke* nicht blofse Grundsätze aufstellte, sondern dieselben aus konkretem Material auf anschauliche Weise abstrahieren liefs, er also auf bedeutender pädagogischer, bezw. methodischer Höhe stand. Als spezieller Grundsatz ist hier bemerkenswert, wie er neben das Gute das Böse, neben die Tugend das Laster stellt und so durch Gegensätze wirkt und erzieht. Wie bei der Erziehung, so beruht auch bei allem Unterricht Kraft und Erfolg wesentlich mit in der Gegensätzlichkeit und Gegenständlichkeit des Materials und der Methode. Die Häfslichkeit der Lüge tritt nur scharf hervor im Gegensatz zur Wahrheit, Hochmut ist nur Hochmut gegenüber der Demut, darum steht im

[1]) Weitere Ausführungen darüber s. *Frick*, »Unterricht«, Kap. V, XI, XIV u. a.

Evangelium der Pharisäer neben dem Zöllner, so auch neben dem guten Hirten der Mietling, neben dem barmherzigen Samariter der hartherzige Priester, wie überhaupt Christi Lehrweise auch hierin als Muster gelten darf, da bei ihm überall Gegensätzlichkeit und durchsichtigste Gegenständlichkeit obwalten. Es mufs also das Hohe und Edle neben dem Niedrigen, das Gute neben dem Bösen, die Tugend neben dem Laster aufgerichtet, aber wohl beachtet werden, dafs dem ersteren stets ein viel breiterer Raum gewährt wird, oder wie *Francke* treffend sagt: »Gottes Werk mag man herrlich preisen, aber von den Werken des Teufels mufs man gar behutsam reden.«

Damit hätten wir die Hauptgedanken *Franckes* in Bezug auf die Anleitung zum Guten und die Verhütung des Bösen angegeben, und es wird im Lichte dieser nun auch noch klarer geworden sein, warum *Francke* ängstlich alles vermieden wissen wollte, was nur irgendwie der Jugend ein Anlafs werden konnte, von den rechten Pfaden abzuweichen. Für unsere Begriffe geht *Francke* darin scheinbar viel zu weit, jedoch ist in Erwägung zu ziehen, dafs seine Anstalten in erster Linie Erziehungs-, ja Besserungsanstalten[1]) waren, sodann, dafs er bei erreichter Einsicht und Änderung des Sinnes gröfsere Freiheiten gestattete,[2]) und endlich dafs er einen Ausgleich, bezw. Ersatz in praktischer Bethätigung, in der

---

[1]) In der »Kurzen Nachricht, wie das Pädagogium angefangen etc.« schreibt *Francke:* »Es sind öfters die allerfrechesten Kinder hergeschicket worden, welche in ihren Bosheiten dergestalt verwildert gewesen, dafs bereits jedermann anderwärts an ihnen *desperiret.*«

[2]) »Es ist nicht die Meinung, als wäre den Scholaren ihre Freiheit zu nehmen, sondern es wird ihnen nur keine Freiheit erstattet, dabei man sich besorgen müfste, dafs sie Böses begehen könnten; wiewohl man auch hierinnen den Erwachsenen, von welchen man versichert ist, dafs sie nichts Böses vornehmen werden, mehr zuläfst als anderen, von welchen man dessen nicht versichert sein kann.« (»Kurze Nachricht, wie das Pädagogium angefangen etc.«)



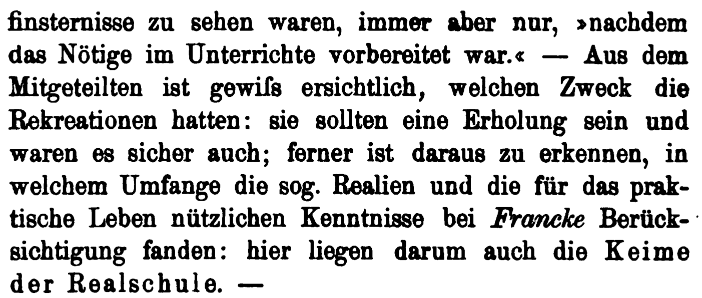
Erziehung zur Arbeit suchte: »*Francke* machte auch die körperlich mechanische Arbeit zu einem erziehlichen Mittel, liefs Werkstätten anlegen und die Scholaren in allerlei Handwerk unterweisen, damit die Mufsezeit richtig verwertet, für die geistige Anspannung ein Gleichgewicht, für das praktische Leben eine Vorbildung geschaffen werde.« (*O. Frick*, Antrittsrede.) Die Erziehung zur Arbeit, und zwar für Knaben und Mädchen, wie aus dem »Entwurf der gesamten Anstalten«[1]) klar hervorgeht, war ein grundsätzlich ausgestaltetes Erziehungsprinzip und beruhte auf der richtigen psychologischen Voraussetzung, dafs die systematische Beschäftigung, die planmäfsige Arbeit von unnützem Thun und Denken abhält, »die Menschen beschäftigen, das ist das Mittel, sie von Lastern zu befreien.« (König *Friedrich II.*) Auch die sog. »Rekreationen« (Erholungen) sind vor allem als ein Mittel der Anführung zum Guten und als Ersatz für die nicht beliebten Belustigungen und Vergnügungen anzusehen, daneben aber verraten sie ein zielbewufstes gesundes Thun, wie überhaupt alle unter dem Gesichtspunkte der Verhütung und Gewöhnung getroffenen Mafsnahmen *Franckes* so sehr den Stempel genialer Pädagogik an sich tragen, dafs die Jetztzeit noch gar sehr Ursache hat, mit Hochachtung und Bewunderung zu ihnen emporzublicken; denn wo ja hier oder da eine Lücke, ein Mangel, eine Einseitigkeit, zu entdecken ist, da ist gewifs auf andere Weise ein Ersatz geschaffen, der den Fehler wettzumachen im stande war. Von den Rekreationen heifst es: »Nach einer gewissen vorgeschriebenen Ordnung sollen die Scholaren während der Freistunden allerhand nützliche Sachen und Übungen vornehmen, damit sie am Leibe und Gemüte eine gute Veränderung haben und

---

[1]) *Francke* schrieb für die Mädchen »weibliche Handarbeiten aller Art« vor, desgleichen »Anleitungen zur Haushaltung«; für die Knaben hingegen »Gartenarbeit«, »landwirtschaftliche Arbeiten«, »Anleitungen in den Arbeiten des Handwerks und in allerlei Künsten und Fertigkeiten.«

nicht Gelegenheit zu allerlei Mutwillen und Zerstreuung des Gemüts bekommen mögen.« Und was sollte gethan werden? Je nachdem einer Neigung und Geschick, konnte er sich unter Anleitung eines Meisters beschäftigen mit Drechseln, mit Glasschleifen, Kupferstechen, Pappen etc.; »haben einige Lust Holz zu sägen, stehet es ihnen frei; wollen andere lieber ein wenig ausgehen, so führet sie der Informator entweder in einen Garten, oder auf das Feld, oder in einen Buch-Laden und machet ihnen die einen oder andern Bücher bekannt, oder er besuchet mit ihnen die Handwerker und Künstler in ihren Werkstätten, damit sie von allen zu dem gemeinen Wesen gehörigen Dingen einen rechten Begriff erlangen; außerdem suchet man ihnen auch auf andere Weise eine Rekreation zu machen, zu welchem Zwecke auch die angelegte Naturalien-Kammer[1]) dienet; des Sommers werden die Scholaren aufs Feld geführet und lernen dabei die *Botanicam*, entweder von dem *Praeceptoribus* oder von einem besonderen *Studioso medicinae*, der ihnen zu dem Ende adjungiret wird;« im Winter trat an die Stelle der Botanik die Anatomie, wobei sogar Sektionen verschiedener tierischer Körper durch einen *Medicus* vorgenommen wurden, »damit die Scholaren die natürliche Beschaffenheit des menschlichen Leibes und Lebens um soviel besser und eigentlicher erkennen und ihrer Gesundheit desto sorgfältiger wahrnehmen mögen,« oder »um bei dieser Gelegenheit nützliche, zu einer guten Diät gehörige und zur Conservation der Gesundheit dienliche Regeln zu geben;« dann und wann wurden die Schüler zur Abendzeit bei heiterm Wetter ins Freie geführt, die Gestirne, welche ihnen vorher auf dem Globus gezeigt worden, am Himmel selbst kennen zu lernen, bisweilen geschah das auch des Morgens vor Aufgang der Sonne, oder wenn Sonnen- und Mond-

[1]) Die Naturalien-Kammer ist lange Zeit eine berühmte Merkwürdigkeit des Waisenhauses gewesen, sie war schon zu *Franckes* Zeit reich ausgestattet und enthält noch heute Gegenstände von damals.



finsternisse zu sehen waren, immer aber nur, »nachdem das Nötige im Unterrichte vorbereitet war.« — Aus dem Mitgeteilten ist gewifs ersichtlich, welchen Zweck die Rekreationen hatten: sie sollten eine Erholung sein und waren es sicher auch; ferner ist daraus zu erkennen, in welchem Umfange die sog. Realien und die für das praktische Leben nützlichen Kenntnisse bei *Francke* Berücksichtigung fanden: hier liegen darum auch die Keime der Realschule. —

Franckes strenge Grundsätze über die Erziehung zur Tugend lassen eigentlich vermuten, dafs er in Bezug auf Regierung und Zucht die allerschärfsten Gesetze und Vorschriften zur Anwendung würde gelangen lassen, und doch ist dem durchaus nicht so. Überhaupt ist zu bemerken, dafs Vorschriften und Mafsregeln sich sofort bei *Francke* mildern, sobald er sie für Schulen und nicht speziell für die blofs der Erziehung, bezw. Besserung dienenden Anstalten giebt, denn in letzteren mufste die Zucht derb sein, da man es, wie bereits hervorgehoben, mit zahlreichen verwahrlosten Kindern zu thun hatte. Zudem war es in jener Zeit, d. i. der Zeit nach dem 30jährigen Kriege, schlimm bestellt um Ordnung und Zucht, Sitte und Religion; Bosheiten aller Art und liederlicher Lebenswandel waren im Schwange. Dementsprechend war die Kinderzucht äufserst streng; es war die Zeit, wo das berüchtigte Buch von den »sieben bösen Geistern der Dorfschulmeister« [1]) erschien. Die Entartung der Zeitverhältnisse trug also viel dazu bei, strenge Verhütung und scharfe Unterdrückung des Bösen anzuempfehlen; doch halte man dem, was über die damalige barbarische

---

[1]) »Sieben böse Geister, welche heutiges Tages guten Theils die Küster oder sogenannte Dorf-Schulmeister regieren; als da sind: 1. der stolze, 2. der faule, 3. der grobe, 4. der falsche, 5. der böse, 6. der nasse, 7. der dumme Teufel. Welchen kömmt hinten nachgehunken, als ein Überleyer, der arme Teufel etc.« Erschienen im Jahre 1701 in Halle und verfaſst von dem Prediger *Johann Gottfried Zeidler* in Fienstädt bei Halle.

Schulzucht bekannt ist, entgegen, was *Francke* über die Regierung der Kinder sagt: »Wie die Jugend sich immer väterlicher Liebe erfreut, jede knechtische Art der Erziehung aber, wie sie in den Schulen weit und breit herrscht, edlere Charaktere ganz gewaltig korrumpiert, so eilt man hier alsbald nicht von Worten zu Schlägen; tritt aber die äufserste Notwendigkeit ein, zu züchtigen, so wird mit väterlicher Gesinnung und nach vorausgesendeten Ermahnungen eine auf die rechte Zeit verschobene Strafe für den Knaben ausgewählt, damit nicht durch gewisse, einer christlichen Erziehung unwürdige Gefühle die verhoffte Frucht derselben verloren gehe.« — Besseres läfst sich über eine gute und vernünftige Schulzucht nicht sagen, deshalb giebt auch *K. Richter* über diesen Teil der Pädagogik *Franckes* folgendes anerkennende Urteil ab: »Da *Francke* keineswegs jener weichlichen und laxen Zucht huldigt, welche die Kinder nur mit Glacéhandschuhen anzurühren empfiehlt, so waren in seinen Schulen auch Mittel der Strenge, körperliche Züchtigungen anzuwenden gestattet, und seine Anordnungen hinsichtlich der Arten und Grade der Strafe gehören als Ausflufs wahrhaft pädagogischer Einsicht zu dem Besten, was *Francke* überhaupt über die Erziehung geschrieben hat.« *Franckes* Ansichten über Schulzucht sind aufser zerstreuten Hinweisen zusammenfassend niedergelegt in Kap. X und XVI des »kurzen und einfältigen Unterrichts«, sowie besonders in seiner »Instruktion für die *Praeceptores*, was sie bei der *Disciplin* wohl zu beachten.« Autorität und Liebe sind ihm die »wichtigsten Stützen aller erziehlichen Mafsregeln, durch welche die äufseren Mittel des Zwanges mehr und mehr entbehrlich zu machen sind;« »mit gutem Bedacht und geziemender Bescheidenheit« sollten die körperlichen Züchtigungen angewandt werden, Ermahnungen, Erinnerungen, Warnungen ihnen vorausgehen, vor allem aber sollte der Lehrer niemals durch Unpünktlichkeit, Unfleifs, Bequemlichkeit oder Untreue sonst welcher Art Anlafs zu Ausschreitungen und Übertretungen

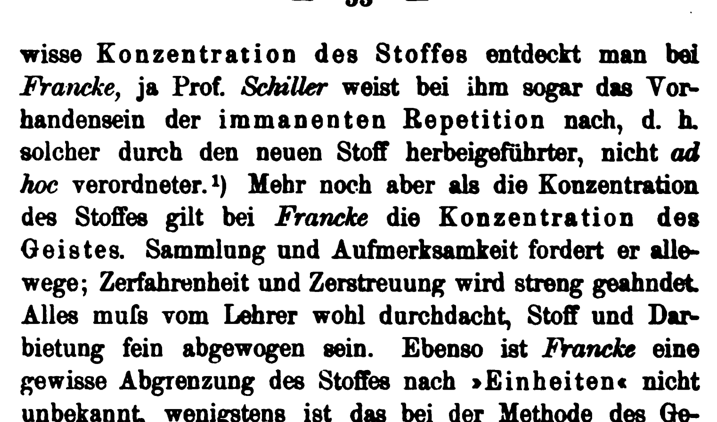


geben; stets sollte man suchen in erster Linie »die Gemüter mit Liebe und Freundlichkeit zu gewinnen;« nie sollte im Affekt, sondern gleich einem Vater in liebender Strenge gestraft werden, nicht Lernens halber, sondern nur bei Lügen, offenbaren Bosheiten und fortgesetzter Faulheit, dabei aber sollte man stets auch die Gemütsart beachten, »zarte und weiche Gemüter nicht wie harte und freche Kinder behandeln;« vor Hätschelei, Tändelei und Lobesspendungen sollte man sich hüten oder doch sparsam damit umgehen; alle Strafen mufsten in ein Buch eingetragen werden, vor allem deshalb, damit bei dem stündlichen Lehrerwechsel — *Francke* hatte das ausgeprägteste Fachsystem — nicht ein Kind etwa den Genufs stündlicher Züchtigung zu erfahren hatte; immer sollte das Kind den Ernst der Strafe empfinden und sie als zu seinem Besten dienend ansehen etc. — gewifs und wahrlich Vorschriften, die die Weisheit ihres Schöpfers allüberall verraten, dessen aufserordentlich feinen pädagogischen Takt wir ganz besonders aus Punkt 39 der erwähnten Schrift erkennen, »dafs, wenn ein *Praeceptor* etwa von einem oder dem anderen Kinde verächtlich gehalten, verspottet oder belogen wird, er es, den Schein der Selbstrache zu vermeiden, nicht selbst deswegen strafe, sondern es dem Inspektor anzeige, damit er es nach Befinden ernstlich und väterlich bestrafet, und also des *Praeceptors* Autorität erhalten bleibe,« fein und weise insbesondere deshalb, weil er das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler als ein äufserst zartes und durchaus väterliches hinstellt. Auf solche Weise erreichte *Francke* gewifs, dafs in den Schülern die von ihm so aufserordentlich gepriesenen Tugenden der Wahrheitsliebe, des Fleifses und Gehorsams geweckt und die entgegengesetzten Laster der Lüge, des Müfsigganges und Ungehorsams mit ebenso grofsem Ernst unterdrückt wurden (s. dazu Kap. XII des »kurzen und einfältigen Unterrichts«).

A. H. Franckes Pädagogik, jene einzige grofse Sozialpädagogik, die in äufserlicher Gestaltung und innerer

Fügung und Führung nie ihresgleichen gefunden, von der für die Ausbildung der Lehrer und der Jugend Segnungen ohne Mafs ausgeflossen und die insbesondere in ihren ewig giltigen Zielen vorbildlich sein und bleiben wird, mufs zuletzt nur noch um so gröfser und gefesteter erscheinen, wenn wir nunmehr auf die spezielle Ausführung, auf die praktischen Vorschriften und Ordnungen eingehen, wie sie für die verschiedenen Schulen aufgestellt wurden. Mehr noch als sonst waltet hier sein grofser Geist; hier staunt man über den weiten freien Blick, der zu lichten Höhen die gesamte Menschheit führen möchte; hier beugt man sich vor dem nüchternen Praktiker, der bis ins kleinste hinein die Schritte abmifst und die Bahnen vorzeichnet — bis ins kleinste, aber niemals bis ins kleinliche, nie und nimmer durch äufserliche Vorschriften über Ordnung und Zucht, womit für viele Schulleiter die Pädagogik heute beginnt und endet, nein, *A. H. Francke* war freien Geistes und erwartete nachdrückliche Wirkungen allein auch von der Freiheit des Geistes. Hier gilt das bereits an anderer Stelle citierte Wort *Fricks*, dafs *Francke* in der Art, wie er durch seine Lehrordnungen und Instruktionen pädagogisch zu wirken suchte, einzig und grofs und vorbildlich dasteht. Doch gehen wir des beschränkten Raumes wegen nicht des breiteren auf die spezielle Pädagogik *Franckes* ein, sondern wir begnügen uns mit kurzen Zusammenfassungen und Hinweisen.

In der **Methodik** erkannte *Francke* mit Recht den Grund aller rationellen Pädagogik. In keinem Fache läfst er es genug sein mit der einfachen Darbietung des Stoffes oder gar mit einem blofsen Hersagen der Worte: überall war ihm Veranschaulichung, Erweckung des Verständnisses für den Inhalt die Hauptsache: »überall wird feste und sichere Aneignung des Lernstoffes, Herbeiführung des Verständnisses und Selbstthätigkeit der Schüler im Unterrichte gefordert und dabei an den Erfahrungskreis der Schüler angeknüpft.« (Prof. *Schiller.*) Auch eine ge-



wisse Konzentration des Stoffes entdeckt man bei *Francke*, ja Prof. *Schiller* weist bei ihm sogar das Vorhandensein der immanenten Repetition nach, d. h. solcher durch den neuen Stoff herbeigeführter, nicht *ad hoc* verordneter.[1]) Mehr noch aber als die Konzentration des Stoffes gilt bei *Francke* die Konzentration des Geistes. Sammlung und Aufmerksamkeit fordert er allewege; Zerfahrenheit und Zerstreuung wird streng geahndet. Alles mufs vom Lehrer wohl durchdacht, Stoff und Darbietung fein abgewogen sein. Ebenso ist *Francke* eine gewisse Abgrenzung des Stoffes nach »Einheiten« nicht unbekannt, wenigstens ist das bei der Methode des Geschichtsunterrichts nachweisbar.

»Nichts verfrühen!« ist weiterhin ein beachtenswerter didaktischer Grundsatz *Franckes;* »die noch schwachen Häupterlein hüte man sich zu überladen;« »in solcher zarten Kindheit mögen die Kinder nicht angehalten werden, viel auswendig zu lernen und das Gehirn gar zu streng anzugreifen;« »dafs man die Kinder nicht gar zu sehr überhäufe! Ein Informator mufs hierinnen sein wie ein verständiger Säemann, welcher nicht einen Samen über den andern streuet und durch den obersten den untersten ersticket, sondern vielmehr den, welchen er einmal gestreuet, aufgehen und Frucht bringen lässet.«[2]) Das sind gewifs echt pädagogische Forderungen, denen noch die ebenso bedeutende zur Seite tritt, dafs man andererseits die Sache auch wieder nicht gar zu leicht machen dürfe, wenn der Geist gebildet werden und wachsen solle; von dem »spielend lernen« ist *Francke* kein Freund, alles will und mufs erworben sein, auch Kenntnisse.

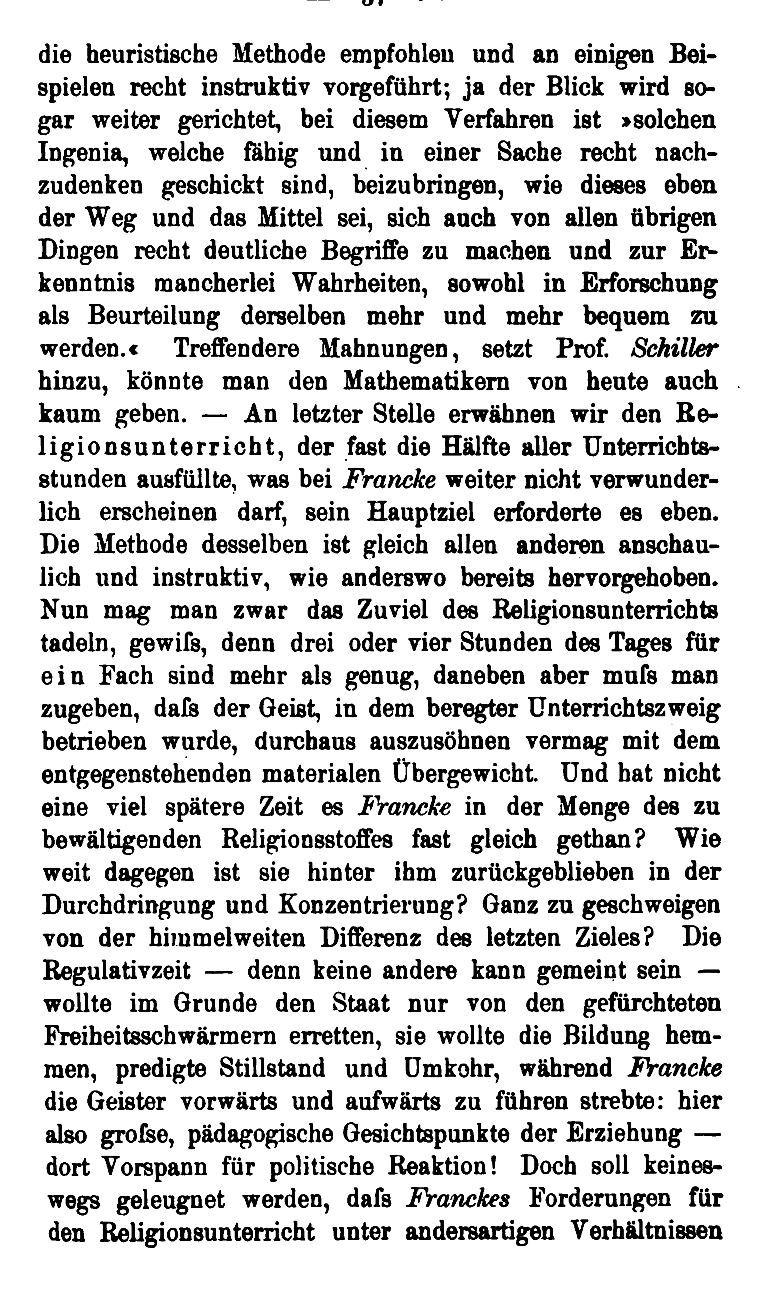
Über die Methode der einzelnen Disziplinen geben wir kurz[3]) nur folgendes: Am besten erscheint die

---

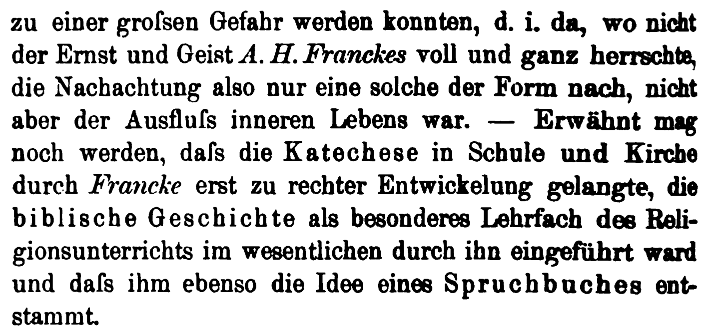
[1]) Prof. *Schiller*, Pädagogisches Handbuch S. 206.
[2]) Dr. *O. Frick*, »Kurzer und einf. Unterricht«, S. 10, 12 u. 59.
[3]) Näheres siehe bei *Kramer* und *Richter*.

Methode des Schreibens ausgebildet zu sein, hier finden sich herrliche, noch heute höchst beachtenswerte Winke für die Praxis; ebenfalls gut methodisch durchgebildet sind die Anordnungen für die Erteilung des Gesangunterrichts, weniger die für das Lesen, mangelhaft die für den Rechenunterricht. Für den Geographieunterricht, so primitiv derselbe im allgemeinen anfänglich auch ist, wird doch das Prinzip der Anschauung überall festgehalten, später (»verbesserte Methode«)[1]) wird die Methode wesentlich verbessert, typische Dispositionen werden zur Grundlage genommen, und von diesen sagt Prof. *Schiller* (a. a. O. S. 206): »Diese Aufstellung kann selbst noch heute befriedigen, damals war der Gedanke neu, durch dieselbe ein festes Schema zu schaffen, nach welchem der Lehrer den Stoff ordnet, verteilt und vorführt und nach dem der Schüler einen leichteren Überblick über das geographische Material, sowie eine gröſsere Fähigkeit richtiger und selbständiger Reproduktion erhält.« »Auch die Methode des Geschichtsunterrichts verdient volle Anerkennung« (Prof. *Schiller*), die Geographie soll stets vorausgehen, die Landkarte stets zur Hand sein. Bei der Mathematik dringt die »verbesserte Methode« überall auf Verständnis, »der Lehrer soll nicht allein Regeln und Exempel geben, sondern jederzeit auch den rechten Grund zeigen, damit die Schüler diese im gemeinen Leben so nötige Wissenschaft mit Verstand begreifen, nicht aber, wie vielfältig zu geschehen pflegt, nur ohne Verstand memorieren«; »eine Figur nachzeichnen, eine Definition nachsprechen, eine Demonstration mit anhören, reichet noch lange nicht zu dem hier indentierten Zweck«; »wer studieret, muſs weiter gehen und sich bei der Mathesis gewöhnen, allen Sachen recht nachzudenken und nichts unbewiesen oder ohne Grund anzunehmen.« Zu diesem Zwecke wird das erotematische Verfahren und

[1]) »Verbesserte Methode des *Paedagogii Regii* zu Glaucha vor Halle.« 1721.

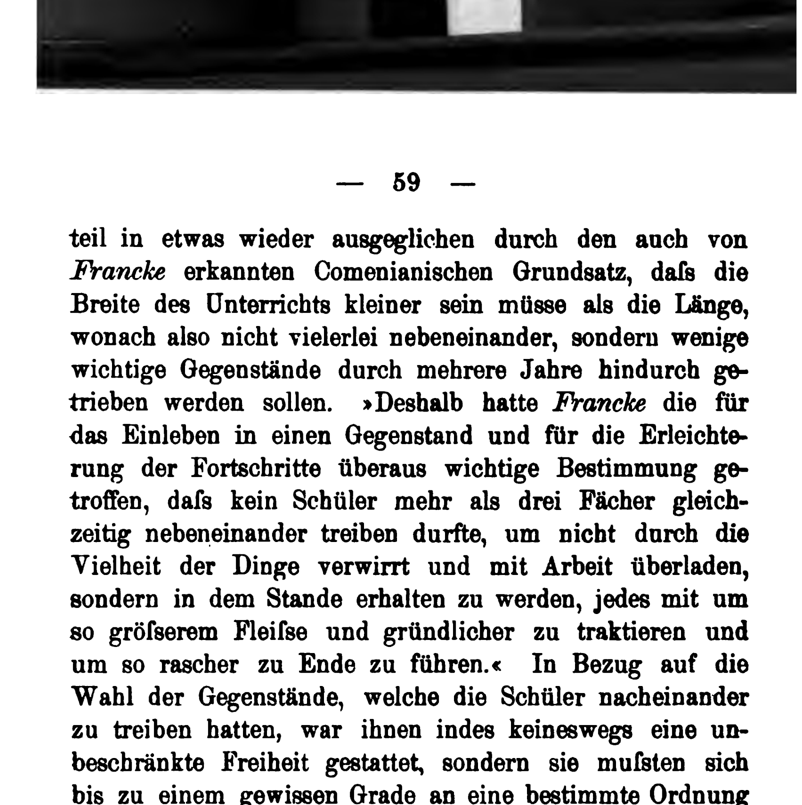


die heuristische Methode empfohlen und an einigen Beispielen recht instruktiv vorgeführt; ja der Blick wird sogar weiter gerichtet, bei diesem Verfahren ist »solchen Ingenia, welche fähig und in einer Sache recht nachzudenken geschickt sind, beizubringen, wie dieses eben der Weg und das Mittel sei, sich auch von allen übrigen Dingen recht deutliche Begriffe zu machen und zur Erkenntnis mancherlei Wahrheiten, sowohl in Erforschung als Beurteilung derselben mehr und mehr bequem zu werden.« Treffendere Mahnungen, setzt Prof. *Schiller* hinzu, könnte man den Mathematikern von heute auch kaum geben. — An letzter Stelle erwähnen wir den Religionsunterricht, der fast die Hälfte aller Unterrichtsstunden ausfüllte, was bei *Francke* weiter nicht verwunderlich erscheinen darf, sein Hauptziel erforderte es eben. Die Methode desselben ist gleich allen anderen anschaulich und instruktiv, wie anderswo bereits hervorgehoben. Nun mag man zwar das Zuviel des Religionsunterrichts tadeln, gewifs, denn drei oder vier Stunden des Tages für ein Fach sind mehr als genug, daneben aber mufs man zugeben, dafs der Geist, in dem beregter Unterrichtszweig betrieben wurde, durchaus auszusöhnen vermag mit dem entgegenstehenden materialen Übergewicht. Und hat nicht eine viel spätere Zeit es *Francke* in der Menge des zu bewältigenden Religionsstoffes fast gleich gethan? Wie weit dagegen ist sie hinter ihm zurückgeblieben in der Durchdringung und Konzentrierung? Ganz zu geschweigen von der himmelweiten Differenz des letzten Zieles? Die Regulativzeit — denn keine andere kann gemeint sein — wollte im Grunde den Staat nur von den gefürchteten Freiheitsschwärmern erretten, sie wollte die Bildung hemmen, predigte Stillstand und Umkehr, während *Francke* die Geister vorwärts und aufwärts zu führen strebte: hier also grofse, pädagogische Gesichtspunkte der Erziehung — dort Vorspann für politische Reaktion! Doch soll keineswegs geleugnet werden, dafs *Franckes* Forderungen für den Religionsunterricht unter andersartigen Verhältnissen



zu einer grofsen Gefahr werden konnten, d. i. da, wo nicht der Ernst und Geist *A. H. Franckes* voll und ganz herrschte, die Nachachtung also nur eine solche der Form nach, nicht aber der Ausflufs inneren Lebens war. — Erwähnt mag noch werden, dafs die Katechese in Schule und Kirche durch *Francke* erst zu rechter Entwickelung gelangte, die biblische Geschichte als besonderes Lehrfach des Religionsunterrichts im wesentlichen durch ihn eingeführt ward und dafs ihm ebenso die Idee eines Spruchbuches entstammt.

Den grofsen genialen Pädagogen verrät ganz besonders auch die Einrichtung des Fachunterrichts oder die **Anordnung der Lehrfächer**, bezw. wie *Francke* sich die Einordnung und Einführung der Schüler in dieselben dachte. Die alte Sitte, dafs die Schüler in allen Lehrgegenständen einer Klasse angehörten, wurde aufgehoben und statt dessen das Fachsystem eingeführt, d. h. es wurde jeder Schüler nach dem Mafse seiner Kenntnisse in den einzelnen Disziplinen der Stufe zugeteilt, welche für ihn die entsprechende war. Jede Klasse der einzelnen Fächer, und es gab deren drei, vier oder fünf, vereinigte demnach immer nur Schüler von gleichmäfsiger Bildung, und bei den halbjährlich stattfindenden Versetzungen eröffnete sich sowohl dem Strebsamen die Möglichkeit eines schnelleren Aufrückens, als auch den Zurückgebliebenen die Hoffnung einer baldigen Nachfolge. So bot die ganze Einrichtung ohne Zweifel den unbestreitbaren Vorteil möglichst rascher und gleichmäfsiger Fortschritte in den einzelnen Unterrichtsfächern und verhinderte, was bei dem gewöhnlichen Klassensysteme unvermeidlich ist, die Ungleichheit der Fortschritte in den verschiedenen Disziplinen und die damit verbundenen Hemmungen; andererseits aber erschwerte diese ausgeprägte Form des Fachunterrichts, wie *K. Richter* zutreffend bemerkt, »die Herstellung möglichst vielseitiger Beziehungen und Verbindungen zwischen den gleichzeitig getriebenen Fächern behufs der Erzeugung innig verwobener Vorstellungskreise im Zöglinge.« Doch wurde dieser Nach-



teil in etwas wieder ausgeglichen durch den auch von *Francke* erkannten Comenianischen Grundsatz, dafs die Breite des Unterrichts kleiner sein müsse als die Länge, wonach also nicht vielerlei nebeneinander, sondern wenige wichtige Gegenstände durch mehrere Jahre hindurch getrieben werden sollen. »Deshalb hatte *Francke* die für das Einleben in einen Gegenstand und für die Erleichterung der Fortschritte überaus wichtige Bestimmung getroffen, dafs kein Schüler mehr als drei Fächer gleichzeitig nebeneinander treiben durfte, um nicht durch die Vielheit der Dinge verwirrt und mit Arbeit überladen, sondern in dem Stande erhalten zu werden, jedes mit um so gröfserem Fleifse und gründlicher zu traktieren und um so rascher zu Ende zu führen.« In Bezug auf die Wahl der Gegenstände, welche die Schüler nacheinander zu treiben hatten, war ihnen indes keineswegs eine unbeschränkte Freiheit gestattet, sondern sie mufsten sich bis zu einem gewissen Grade an eine bestimmte Ordnung halten, nach welcher die grundlegenden Fächer vorangingen, die darauf sich stützenden oder jene weiter ausführenden aber nachfolgten. *(K. Richter.)* Zu etwas anderem wurde keiner zugelassen, »als bis er das erste wohl gefasset.« Um aber das früher Erlernte und zeitweise Zurücktretende nicht in Vergessenheit geraten zu lassen, waren zwei Tage in der Woche, Mittwoch und Sonnabend, für Repetitionen bestimmt. In dieser Weise konnte *Francke* eine Hauptgefahr der Überbürdung der Jugend mit einfachen Mitteln fernhalten. — Prof. *Schiller* sagt über diese Einrichtung: »Leider ist bei unsern Anstalten mit 6 und 9 Klassen und grofser Schülerzahl die pädagogisch wertvolle Mafsregel nicht mehr durchführbar; dafs sie aber auch Privatinstitute nur im Interesse des allgemeinen Nivellierens aufgaben, ist bedauerlich.«

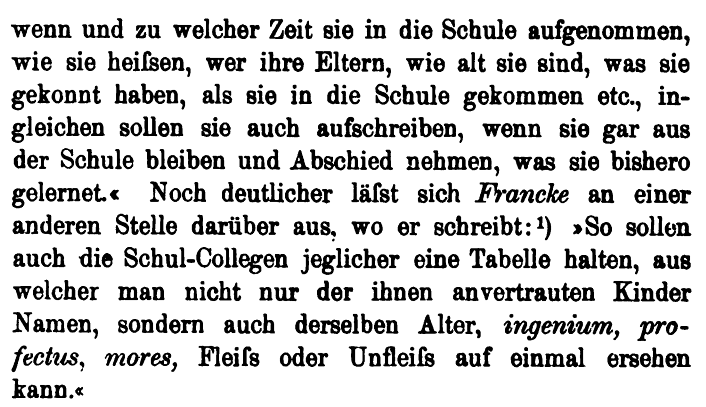
Auch darin ist *Franckes* Pädagogik vorbildliches Ideal für unsere Zeit, dafs jeder Lehrer nur zu einer beschränkten Anzahl von Stunden herangezogen wurde. Wie kläglich ist hierin die heutige pädagogische Praxis

(d. h. die des Geldbeutels) beraten: es liefse sich allein hierüber ein ganz artiges Kapitel schreiben. dasselbe würde uns gleicherweise die hohen und edeln Ideale *Franckes* enthüllen. unter denen er das Werk der Erziehung trieb.

Doch eilen wir zum Schlusse!

Francke konnte nicht anders als für dies sein grofsartiges Gebäude auch die rechten Bau- und Werkleute zu fordern: mit der Brauchbarkeit und Vorbildlichkeit seiner Lehrer fiel und stand sein Werk. ihre Ausbildung lag ihm. wie wir wissen. in erster Linie am Herzen. »Wie der Präceptor ist. so gewöhnet er seine Schüler;« »es sollen sich vor allen Dingen die *Collegae* insgesamt eines gottseligen christlichen Lebens und Wandels befleifsigen. damit ihre anvertraute Jugend an ihnen ein Exempel und Vorbild haben möge. dem sie nachfolgen können:« »sie sollen nicht Mietlingsart an sich haben. die nur das ihre suchen und nur ihr Amt äufserlich thun. um der Gebühren willen. sondern sollen rechte und getreue Hirten ihrer anvertrauten Lämmer sein:« »Väter sollen sie sein: der Lehrer mufs seine Zöglinge wie ein Vater zu allem Guten ermahnen;« »ein Lehrer mufs die Art derjenigen Bäume haben. die zwar hoch gewachsen sind, aber doch ihre Zweige ausbreiten und herab auf die Erde hangen lassen. damit die, die unten gehen und nicht hinaufsteigen können, doch von ihrer Frucht etwas erreichen und geniefsen können.«

Daraus ist zu ersehen, dafs *Francke* zu seiner Zeit bereits die Persönlichkeit des Erziehers über alles schätzte; und so konnte es nicht fehlen, ja es ist nur die Konsequenz seines pädagogischen Denkens, dafs er bei seinen Schülern auch die Individualität respektierte. Was wir hierin als eine grofse Errungenschaft neuzeitlicher Pädagogik betrachten, die »Individualitätsbücher« — sie kannte *Francke* bereits, wenn wir bei ihm (»Instruktion an die Informatoren«) lesen: »Sie sollen auch ein Register der Kinder halten und dabei schreiben,



wenn und zu welcher Zeit sie in die Schule aufgenommen, wie sie heifsen, wer ihre Eltern, wie alt sie sind, was sie gekonnt haben, als sie in die Schule gekommen etc., ingleichen sollen sie auch aufschreiben, wenn sie gar aus der Schule bleiben und Abschied nehmen, was sie bishero gelernet.« Noch deutlicher läfst sich *Francke* an einer anderen Stelle darüber aus, wo er schreibt:[1] »So sollen auch die Schul-Collegen jeglicher eine Tabelle halten, aus welcher man nicht nur der ihnen anvertrauten Kinder Namen, sondern auch derselben Alter, *ingenium, profectus, mores,* Fleifs oder Unfleifs auf einmal ersehen kann.«

Aus diesem Grunde legte *Francke* auch ein grofses Gewicht auf eine gegenseitige Verständigung zwischen Schule und Haus und eine harmonische Ineinanderarbeitung beider.

Darum war alles in allem *A. H. Franckes* Pädagogik letztlich eine **Persönlichkeitspädagogik.** Selbst ein Mann von ausgeprägtester Individualität, zielbewufst und klar in seinem Denken und Thun, grofs und gefestet in seinem Wissen und Glauben, konnte er nicht anders, als der Bildung und Erziehung Ziele zu stecken, die darauf hinausliefen, aus der unfertigen Jugend fertige reife Männer zu machen, die als Bürger in Gemeinde und Staat, als Menschen wie als Christen den höchsten Anforderungen zu genügen imstande waren. *Francke* war zu seiner Zeit, was der Dichter Schiller als das höchste Glück für eines Volkes Entwickelung preist, wenn er sagt: »Wohl dem Ganzen, findet sich einmal einer, der ein Mittelpunkt für viele Tausend wird, ein Halt — sich hinstellt wie eine feste Säul', an die man sich mit Lust mag schliefsen und mit Zuversicht.« Männer zu bilden und zu erziehen war *Franckes* Ziel und Bestreben! Darauf läuft hinaus, was er ordnet und thut für die Ausbildung der Lehrer, plant und fordert

[1]) In § 23 seiner Schrift »Was sonsten die Herren Schul-Collegen ihres tragenden Amtes wegen in Acht zu nehmen.«

für die Jugend in erziehlicher Hinsicht durch Behütung und Bewahrung, in unterrichtlicher durch Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes, durch Lehreinrichtung und Lehrverfahren. Und wie die einzelne Persönlichkeit durch eine bis ins kleinste hinein geordnete, die Individualität berücksichtigende Pädagogik zur Vollkommenheit herangebildet werden sollte, so auch die Gesamtheit durch jene Mustereinrichtungen, wie wir sie als den Ausflufs einer grofsangelegten Sozialpädagogik kennen gelernt haben. Was *Francke* für Volksbildung und Volkserziehung gethan und zu thun im Sinne hatte, ist noch heute der Kern, aber auch noch heute das in weiter Ferne schwebende Ideal richtiger und vernünftiger Pädagogik, einer Pädagogik, die Staat und Gesellschaft, Kirche und Schule, Kunst und Wissenschaft gleicherweise durchdringen mufs, einer Pädagogik, die alle Institutionen, alle Einrichtungen und Veranstaltungen des Staates und der Gesellschaft, alle Kundgebungen und Schöpfungen des einzelnen wie der Gesamtheit mit ihren Grundsätzen beherrscht und alle öffentlichen Bestrebungen allein auf die Zwecke der Bildung und Erziehung gerichtet sein läfst. Was *Francke* sich als Ziel setzte, ist noch heute das unsere: Es mufs ein Verständnis und eine Würdigung der Erziehung in alle Kreise des Volkes dringen, es müssen alle, die eine Autorität für andere sind, sich ihrer erzieherischen Pflichten bewufst werden; die pädagogische Idee mufs eine bewegende und treibende Idee im Volksleben, und in den sozialen Wirrnissen und der geistigen und sittlichen Unsicherheit und Zerfahrenheit der Zeit mufs sie die heilende werden.

Darum lebt *A. H. Francke* noch heute, und er wird leben, solange Menschen sich veranlafst fühlen, ernstlich über die Geheimnisse des Lebens und die Emporbildung des Menschengeschlechts nachzusinnen!

Das Wort aber, das dem Wanderer nach Durchmessung seiner Stiftungen entgegenleuchtet als heilige Mahnung und zur Bewunderung auffordert, sei uns auch hier, nach



Durchwanderung seiner Geistesthaten, Mahnung und Ansporn:

»Fremdling, was Du erblickt, hat Glaube und Liebe vollendet;
Ehre des Stiftenden Geist, glaubend und liebend wie Er!«



Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.



Pädagogisches Magazin.

[Abha]ndlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

115. Heft.

Über einige [Mä]ngel in der Rechenfertigkeit bei der [au]s der Schulpflicht entlassenen Jugend.

Von

P. Niehus

in Magdeburg.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1898.

Preis 40 Pf.



Über einige

Mängel in der Rechenfertigkeit

bei der

aus der Schulpflicht entlassenen Jugend.

Von

P. Niehus
in Magdeburg.

Pädagogisches Magazin, Heft 115.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1898.







Wie! wird der freundliche Leser ausrufen, die Resultate des Rechenunterrichts sollen praktisch nicht befriedigen, gerade des Faches, in dem die Methodik so grofse Fortschritte gemacht hat, das Ausschlag gebend für die Versetzung ist, das mit so vieler Sorgfalt, mit Aufwendung von unendlich viel Zeit und Kraft betrieben wird! Ja freilich, wenn man die Resultate der Versetzungs-Examina und der laufenden »Probearbeiten« ansieht mit den hohen Prozentsätzen von »gut« und »genügend«, wenn man hört, was ein Kind schon im ersten Schuljahre »rechnen« lernt, welches grofse Gebiet der Zahlenlehre vor seinem Geiste vorüberzieht: so sollte man meinen, es sei kein Unterricht so erfolgreich wie gerade der Rechenunterricht. Aber man frage die Lehrer, welche an den Fortbildungsschulen und an technischen Fachschulen dieselben glänzenden Rechner nach einer Pause von ein bis zwei Jahren wieder vor sich sehen, denen wird sich ein anderes Urteil über die Resultate des Rechenunterrichts aufgedrängt haben.

Ich habe acht Jahre hindurch Rechenunterricht an einer Baugewerkschule erteilt und mir jedesmal vor dem Eintritt in das Pensum ein Urteil zu bilden gesucht über das rechnerische Können der Schüler, welche mit den verschiedensten Vorbildungsgraden zu uns kommen, und habe übereinstimmend mit den Kollegen, welche parallel zu mir unterrichteten, eine Reihe von Beobachtungen gemacht, die ich hier im Interesse der Sache folgen lasse.

Die Schüler waren aufserordentlich unsicher und keine Rechner im allgemeinen Sinne des Wortes. Die hohen Pro-

zentsätze der guten und genügenden Arbeiten schrumpften bald auf 25—33 $^1/_3$ % zusammen, sobald die Schüler ohne jede Hilfe des Lehrers rechnen mufsten. Und dabei handelte es sich nicht etwa um schwierige Aufgaben aus den bürgerlichen Rechnungsarten oder der zusammengesetzten Regeldetri, nein um Aufgaben, in denen hauptsächlich mit ganzen Zahlen gerechnet wurde und welche nur die Bruch- und Dezimalrechnung voraussetzten. Im mündlichen Rechnen trat die Unsicherheit und der geringe Prozentsatz richtiger Lösungen noch schärfer hervor.

Ich erlaube mir eine Reihe solcher Aufgaben mit ihren falschen Lösungen anzuführen, die ich mir sofort im Unterricht notiert habe.

$90^2 = 810$

$100^2 = 1000$

$100 . 1000 = 10000$

$100 . 1,65 = 16,5$ od. $1,6500$

$100 . 9,8 = 98$

$10 . 1,4 = 1,40$

$\frac{1}{10}$ von $4,45 = 44,5$

$\frac{1}{2}$ von $58,12 = 29,6$

$2 : 3 = ?$

$10 . \frac{1}{100} = \frac{1}{1000}$

$1 : 6^2/_3 = ?$ (von 30 Schülern brachte nur einer die richtige Lösung $^3/_{20}$.)

$\frac{5}{6} : 2 = \frac{10}{6}$

$\frac{7}{8} : \frac{2}{3} = \frac{^7/_8}{^2/_3}$

$\frac{8}{8} = 0$

$\frac{20}{300} = \frac{2}{3}$

1,67 cm = 1 cm 67 mm

7,8324 ha = ? ha, a, qm

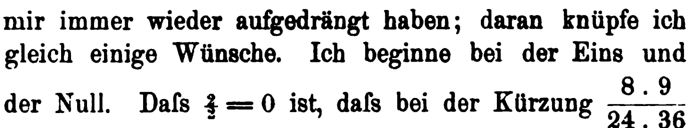
$\frac{1}{200}$ von 1 m = ?

5 % von 3 ℳ = 15 ℳ

3 % von 80 ₰ = 24 ₰

Diese und ähnliche Resultate habe ich in jedem Jahre bekommen; die Schüler hatten genügend Zeit zur Ausrechnung und waren weder verwirrt noch unachtsam. Ohne Unterschied auf das Resultat waren die Schulgattungen, auf denen die Schüler sich ihre Rechenkenntnisse angeeignet hatten. Die »Einjährigen« waren den Schülern aus der Landschule nicht immer überlegen, wurden von ihnen mitunter sogar noch übertroffen.

Nach diesen allgemeinen Bemerkungen möchte ich die Beobachtungen vortragen, die ich in den 16 Semestern bei den einzelnen Rechnungsarten gemacht habe und die sich



mir immer wieder aufgedrängt haben; daran knüpfe ich gleich einige Wünsche. Ich beginne bei der Eins und der Null. Dafs $\frac{4}{4} = 0$ ist, dafs bei der Kürzung $\frac{8 \,.\, 9}{24 \,.\, 36} = \frac{0}{3 \,.\, 4}$ sich ergiebt, davon war die Mehrzahl überzeugt. Ebenso wird $\frac{0}{5}$ zunächst immer mit 1 bestimmt. — Und dann die Bedeutung der Null im Zehnersystem und für die Zahlenschreibung! Die oben angeführten Proben geben ein Beispiel dafür, dafs das Zehnergesetz und der Stellenwert der einzelnen Ziffern nicht in Fleisch und Blut übergegangen sein kann. Dafs die Null nur zum Ausfüllen der durch das Links- und Rechtsrücken der Zahlen entstandenen Lücken bestimmt ist und dafs dieselbe gemeinsam mit dem Komma an der Bezeichnung des Wertes der einzelnen Stellen arbeitet, wufsten nur wenige. — Beim Multiplizieren hatten nur einzelne Schüler das Ausrücken der Ziffern nach rechts kennen gelernt, und die abgekürzte Multiplikation und Division, welche für das praktische Rechnen geradezu unentbehrlich sind, fand ich noch seltener vor. — Wie häufig ergeben sich bei Berechnung von Körpern, in denen Mafszahlen mit nur zwei Dezimalen miteinander zu multiplizieren sind, Resultate mit acht bis zehn Dezimalen, Ergebnisse, welche für die Praxis eine übertriebene Genauigkeit besitzen, welche ferner unverhältnismäfsig viel Zeit zur Ausrechnung beanspruchen und bei dem grofsen Apparat, der zu ihrer Ausrechnung nötig war, erfahrungsmäfsig recht oft falsch sind. Es sei beispielsweise der Inhalt eines sechsseitigen Prismas von 1,25 m Grundkante und 4,75 m Höhe zu berechnen. Hier würde sich ergeben:

$V = 2{,}598\, s^2 .\, h$

$V = 2{,}598 \,.\, 1{,}25^2 .\, 4{,}75$ Hier berechnet sich der Schüler oder schlägt in der Tabelle der Quadrate und Kuben nach $1{,}25^2 = 1{,}5625$

$V = 2{,}598 \,.\, 1{,}5625 \,.\, 4{,}75$ Im Ausrechenheft oder auf einem Zettel beginnt nun die Hilfsrechnung:

2,598 . 1,5625	ferner	4,059375 . 4,75
2 598		16 237500
1 2990		2 8415625
15588		20296875
5196		19,28203125
12990		
4,0593750		

V = 19,28203125 cbm. In unserem Beispiel handelt es sich nur um Mafszahlen von zwei Dezimalen und um eine einfache Formel. Würden die Mafse mit der Genauigkeit von Millimetern angegeben, so würden sich im obigen Beispiel schon elf Dezimalen ergeben. Das Resultat würde also Hunderttausend-Millionstel Kubikmeter somit Hundertstel Kubikmillimeter aufweisen. Der Wert ist praktisch belanglos; und wenn der Schüler ihn harmlos ansagt, ohne in bekannter Weise abzukürzen, so zeigt er damit, dafs er das Resultat seiner Rechnung gar nicht übersieht.

Mit Anwendung der abgekürzten Multiplikation würde sich dasselbe Exempel folgendermafsen stellen:

2,598 . 1,5625	ferner	4,058 . 4,75
2 598		16 232
1 299		2 841
155		203
5		19,276
1		
4,058		

V = 19,276 cbm.

Ein Vergleich der beiden Resultate ergiebt, dafs der nach der abgekürzten Form erhaltene Wert um 6 cdm zu gering berechnet ist; das ist aber für die praktischen Rechnungen so wenig, dafs es gar nicht in Betracht kommt (Inhalt dreier Mauersteine). Aufserdem mufs bemerkt werden, dafs das erste Resultat, da die Mafse nur in Centimetern gegeben und die kleinen Überschüsse in Millimetern weder gemessen noch berechnet sind, trotz der acht Dezimalen auf absolute Genauigkeit keinen An-



spruch machen kann. — Selbst wenn es sich um Geldwerte handelte, würde obiges Verfahren ausreichen, da die ersten beiden Dezimalen genau sind.

Das Einrücken der Stellenwerte nach links, wie es leider in fast allen Rechenbüchern durchweg geübt wird, läfst eine weitere Fortbildung des Multiplizierens in dem eben gezeigten Sinne nicht zu. Mit Rücksicht auf die in der Praxis geforderten Rechnungen könnte man mindestens auf der Oberstufe ausschliefslich so rechnen lassen, dafs die Stellenwerte nicht durch Ein- sondern durch Ausrücken bezeichnet würden, und die abgekürzte Multiplikation und Division sollte meines Erachtens bis zur völligen Sicherheit geübt sein und nicht mit einer klein gedruckten Seite und einigen Übungsaufgaben in wenigen Stunden abgethan werden. Haben die Schüler bis zur Entlassung aus der Schule immer nur eingerückt und die abgekürzte Multiplikation nicht so sicher gelernt, dafs sie sich darauf verlassen können, so sind sie später selten dazu zu bringen, neue Bahnen, welche sie zwar als vorteilhaft erkennen, zu betreten, weil sie ihnen zu unsicher sind.

Neue Bahnen vermifste ich auch bezüglich der Subtraktion. Schon *Hentschel* machte in seiner Methodik auf das österreichische Subtrahieren aufmerksam, ohne es jedoch praktisch durchzuführen, weil er nicht zu grundstürzend vorgehen wollte. Und gerade dieses Verfahren verbürgt in viel höherem Mafse die Richtigkeit der Resultate wie das übliche Subtrahieren. Ich veranschauliche durch zwei Beispiele:

$$\begin{array}{r} 9348 \\ -\,6235 \\ \hline \end{array}$$

Nach der üblichen Methode würde der reifere Schüler sprechen:

8 — 5 = **3**; 4 — 3 = **1**; 3 — 2 = **1**; 9 — 6 = **3**;

nach der österreichischen Methode:

5 + **3** = 8; 3 + **1** = 4; 2 + **1** = 3; 6 + **3** = 9.

Nun wird man auf die Schwierigkeiten hinweisen, in denen die Stellen des Subtrahendus gröfser sind als die des Minuendus wie in folgendem Beispiel:

$$\begin{array}{r} 9348 \\ -6579 \\ \hline \end{array}$$

Nach der bisherigen Methode würde der Schüler fortgesetzt verwandeln müssen, von dem leider immer noch üblichen »Borgen« gar nicht zu reden. Der Ausdruck wäre folgender:

$18 - 9 = 9$; $13 - 7 = 6$; $12 - 5 = 7$; $8 - 6 = 2$;

nach der österreichischen Methode:

$9 + 9 = 18$; $8 + 6 = 14$; $6 + 7 = 13$; $7 + 2 = 9$.

Diese Ausdrucksweise liefse sich vielleicht mit geringerer Mühe wie bisher aus der Additionsaufgabe

$$\begin{array}{r} 2769 \\ +6579 \\ \hline =9348 \end{array}$$

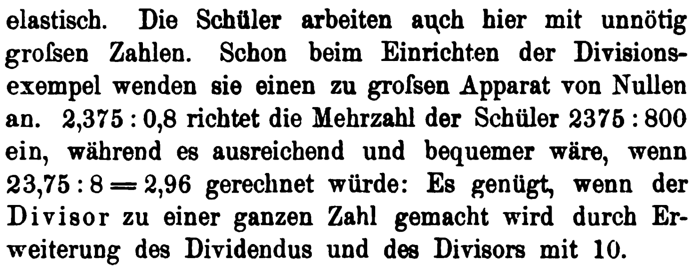
herleiten, und die Schüler lernten einsehen, dafs die Stellen des Subtrahendus den gleichen Wert erhalten müssen wie bei dem zugehörigen Additionsexempel; sie müfsten gerade so sprechen, wie es bisher bei der sog. Subtraktionsprobe gelehrt wurde, d. h. so, als wenn die Differenz bereits dastände. Die Subtraktion erscheint ihnen nun als Umkehrung der Addition.

Einige Schüler brachten dieses Verfahren mit und ich bin erstaunt gewesen, mit wie grofser Sicherheit gegenüber den andern nach der herkömmlichen Methode rechnenden Schülern die ersteren arbeiteten. Wer sich des näheren über dieses Verfahren orientieren will, den möchte ich auf die vortreffliche Begründung von Professor Dr. A. *Kallius:* Die vier Spezies in ganzen Zahlen, hinweisen: meine Aufgabe würde es hier überschreiten.[1])

Auch das herkömmliche Dividieren durch Dezimalen ist für die Praxis wenig brauchbar und nicht genügend

---

[1]) Dieselben Verfassser haben auch durch Anwendung der österreichischen Subtraktion beim schriftlichen Dividieren eine sehr zu



elastisch. Die Schüler arbeiten auch hier mit unnötig grofsen Zahlen. Schon beim Einrichten der Divisionsexempel wenden sie einen zu grofsen Apparat von Nullen an. 2,375 : 0,8 richtet die Mehrzahl der Schüler 2375 : 800 ein, während es ausreichend und bequemer wäre, wenn 23,75 : 8 = 2,96 gerechnet würde: Es genügt, wenn der Divisor zu einer ganzen Zahl gemacht wird durch Erweiterung des Dividendus und des Divisors mit 10.

Ein unnötig grofser Apparat wird ferner da angewandt, wo es sich um Division durch eine gröfsere Dezimale handelt, z. B. in der Aufgabe:

Wie hoch ist ein Cylinder von 3,25 cbm Inhalt, wenn der Radius der Grundfläche 0,25 m ist.

$$h = \frac{V}{r^2 . \pi} = \frac{3,25}{0,25^2 . 3,14} = \frac{3,25}{0,0625 . 3,14} = \frac{3,25}{0,196250}.$$

h = 325000 : 19625 = 16,5605 m

```
19625
―――――――
128750
117750
―――――――
 110000
  98125
―――――――
  118750
  117750
―――――――
   100000
    98125
――――――――
     1875
```

h = 16,5605 m. Der Schüler bewegt sich fortgesetzt in Hunderttausendern, während er es durch die abgekürzte ebenso genaue Division viel leichter haben könnte.

---

empfehlende Form des Dividierens. Sie erhöht die Fähigkeit mit Zahlen umzugehen und macht das Durchgearbeitete elastisch und verwendbar. Ich gebe nur ein Beispiel.

```
93786 : 287 = 326, . . .
 768
 1946
  224
```

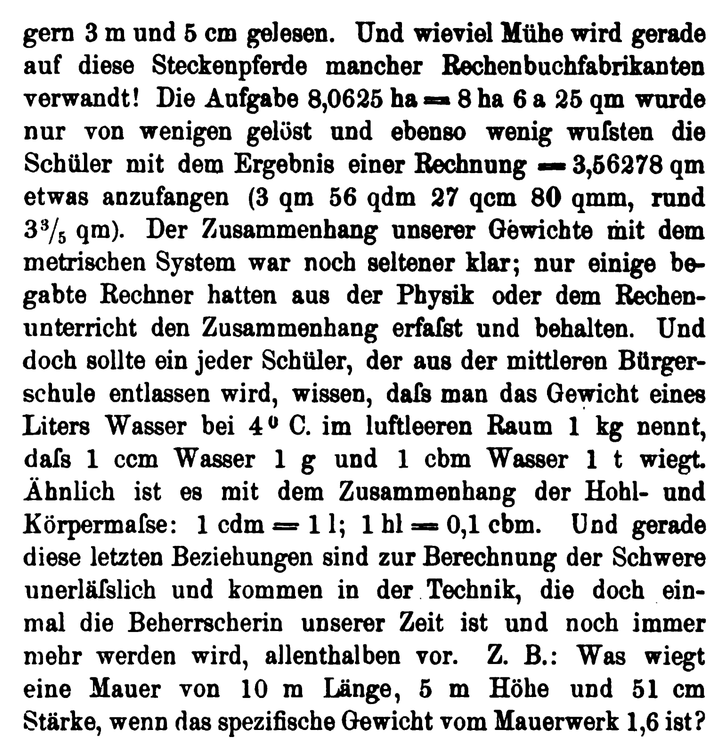
Der Schüler vereinigt hier die Multiplikation und die Subtraktion. Sprechweise: 937 : 287 = 3; 3 . 7 = 21 21 + **6** = 27 3 . 8 = 24 24 + 2 = 26 26 + **7** = 33 3 . 2 = 6 6 + **3** = 9 Rest 76; 768 : 287 = 2; 2 . 7 = 14 14 + **4** = 18 2 . 8 = 16 16 + 1 = 17 17 + **9** = 26 2 . 2 = 4 4 + 2 = 6 6 + **1** = 7 Rest 194 u. s. f.

h = 325000 : 19625 = 16,5605
19625
128750
117750
11000
9813
1187
1177
10
10

h = 16,561 m. Hier tritt die Vereinfachung bereits bei der dritten Division auf und die Arbeit wird fortgesetzt leichter. Diese Abkürzungen, welche in der Praxis kaum zu entbehren sind, wenn brauchbare und sichere Resultate geliefert werden sollen, waren den Schülern mit wenig Ausnahmen unbekannt, und da der mitgebrachte Rechenapparat meist erstarrt war, so machte eine Erweiterung viel Schwierigkeiten und brachte wenig Erfolg. Die Schüler fühlten sich bei dem altgewohnten Verfahren heimischer und gebrauchten das Neue nur gezwungen.

Bei der Rechnung mit benannten Zahlen habe ich alljährlich die Beobachtung gemacht, dafs namentlich die Flächen-, Körper- und Hohlmafse recht wenig verstanden waren. Nach einem dunklen Gefühl wandten die Schüler die Währungszahlen 100 oder 1000 an, waren aber sofort ratlos, wenn einmal die 10000 oder die 1000000 als solche auftraten. Dafs ein Hektar 1000 qm hat, kann man recht oft hören, ebenso, dafs zu einem Quadratmeter 1000 qcm gehören. Die Tonne als Zusammenfassung von 1000 kg ist den meisten unbekannt. Sobald eine Null bei der dezimalen Schreibung einzuschieben oder rechts zu ergänzen ist, sind die Fehler meist da. 1 ha und 5 a liest man häufig 1,5 ha; selbst 1 *M* und 3 *Pf* findet man 1,3 *M* geschrieben. Umgekehrt werden solche Aufgaben, wie 3,5 m, von denen das praktische Leben nichts weifs,[1]

[1] In der Praxis schreibt man stets 3,50 m und setzt sich solchen Irrtümern gar nicht aus.



gern 3 m und 5 cm gelesen. Und wieviel Mühe wird gerade auf diese Steckenpferde mancher Rechenbuchfabrikanten verwandt! Die Aufgabe 8,0625 ha = 8 ha 6 a 25 qm wurde nur von wenigen gelöst und ebenso wenig wufsten die Schüler mit dem Ergebnis einer Rechnung = 3,56278 qm etwas anzufangen (3 qm 56 qdm 27 qcm 80 qmm, rund $3^3/_5$ qm). Der Zusammenhang unserer Gewichte mit dem metrischen System war noch seltener klar; nur einige begabte Rechner hatten aus der Physik oder dem Rechenunterricht den Zusammenhang erfafst und behalten. Und doch sollte ein jeder Schüler, der aus der mittleren Bürgerschule entlassen wird, wissen, dafs man das Gewicht eines Liters Wasser bei 4° C. im luftleeren Raum 1 kg nennt, dafs 1 ccm Wasser 1 g und 1 cbm Wasser 1 t wiegt. Ähnlich ist es mit dem Zusammenhang der Hohl- und Körpermafse: 1 cdm = 1 l; 1 hl = 0,1 cbm. Und gerade diese letzten Beziehungen sind zur Berechnung der Schwere unerläfslich und kommen in der Technik, die doch einmal die Beherrscherin unserer Zeit ist und noch immer mehr werden wird, allenthalben vor. Z. B.: Was wiegt eine Mauer von 10 m Länge, 5 m Höhe und 51 cm Stärke, wenn das spezifische Gewicht vom Mauerwerk 1,6 ist?

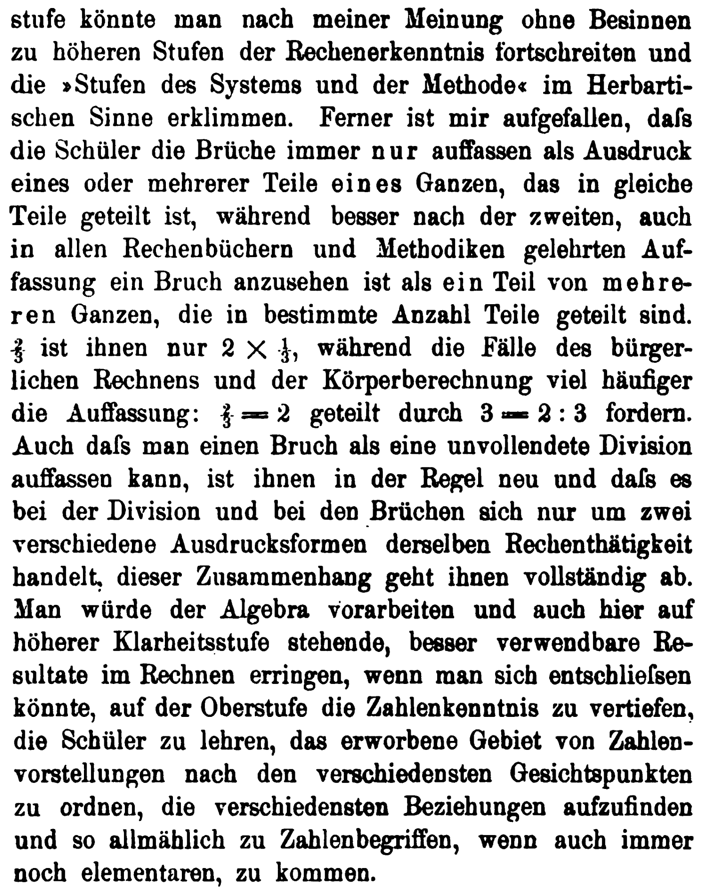
G = 100 . 50 . 5,1 . 1,6 kg; G = 40800 kg. Oder, es ist das Gewicht eines Telegraphendrahtes von 300 m freitragender Länge und 3 mm Querschnittsdurchmesser zu berechnen, wenn das spezifische Gewicht des Drahtes 7,5 ist?

$$G = 0{,}03^2 \cdot \frac{\pi}{4} \cdot 3000 \cdot 7{,}5 \text{ kg};\quad G = 15{,}896 \text{ kg}.$$

Beim Rechnen mit Dezimalen und benannten Zahlen vermifste ich immer wieder die Kenntnis oder die sichere Handhabung des Zehnergesetzes und des Stellengesetzes. Immer wieder bringen die Schüler die Regel: »Man multipliziert mit 10, indem man eine Null anhängt; man dividiert durch 10, indem man eine Stelle abstreicht.« Sollen aber einmal Dezimalen mit 10 multipliziert werden, so kommen oft die oben erwähnten Lösungen: 10 . 0,76 = 0,760 u. s. w. Man sollte mit diesen mechanischen Regeln

endlich einmal aufräumen, das Zehnergesetz einführen und den Stellenwert kennen lehren. Wie weit dies auf der Mittelstufe bereits möglich ist, wage ich nicht zu beurteilen, für die Oberstufe aber glaube ich es fordern zu können. Man müfste für das schriftliche Rechnen die Regel gewinnen: »Man multipliziert eine Zahl mit 10, indem man ihre *Ziffern* eine Stelle nach links rückt, man dividiert, indem man die *Ziffern* nach rechts rückt.« Das Bild einer Treppe, auf deren Podest die Einer stehen, auf der nach oben hin die dekadischen, nach unten die dezimalen Einheiten angeordnet sind, leistete mir vorzügliche Dienste.

Das Addieren, Subtrahieren auch das Multiplizieren mit Brüchen, war bei den meisten Schülern ziemlich sicher; anders das Dividieren, besonders wenn es sich um längere Ansätze handelte. Aufgaben wie $12 . 15 . \frac{3}{5} : \frac{2}{7}$ wurden recht oft so angesetzt, dafs $\frac{3}{5}$ als Bruch im Zähler, $\frac{2}{7}$ ebenso in den Nenner gesetzt wurde $= \frac{12 . 15 . \frac{3}{5}}{\frac{2}{7}}$ statt $\frac{12 . 15 . 3 . 7}{5 . 2}$. Namentlich die Division durch einen Bruch macht den Schülern viel Kopfschmerzen; sie wollen immer gleichnamig machen, wie sie das bei der *Einführung* der bekannten Regel: »Man dividiert durch einen Bruch, indem man denselben umkehrt und dann multipliziert,« wohl gelernt haben, ohne zu wissen, dafs das Resultat dieses Gleichnamigmachens und des nachherigen Dividierens die Umkehrung des Bruches und des Multiplizierens ist, und ohne die Fähigkeit zu besitzen, die Umkehrung während einer längeren Operationsreihe unverzüglich anzuwenden. Ich habe immer das Gefühl gehabt, als hätten die Schüler eine Scheu, eine Rechenregel schlechthin anzuwenden, als wollten sie immer bei dem elementaren Verfahren, mit dem sie ja natürlicherweise anfangen mufsten, stehen bleiben. Mir scheint es, als ob man durch das Vorgehen von *Hentschel* gegen die Rechenregeln in das entgegengesetzte Extrem gefallen ist und nun *immer* anschaulich und elementar rechnen wollte. Auf der Ober-



stufe könnte man nach meiner Meinung ohne Besinnen zu höheren Stufen der Rechenerkenntnis fortschreiten und die »Stufen des Systems und der Methode« im Herbartischen Sinne erklimmen. Ferner ist mir aufgefallen, dafs die Schüler die Brüche immer nur auffassen als Ausdruck eines oder mehrerer Teile eines Ganzen, das in gleiche Teile geteilt ist, während besser nach der zweiten, auch in allen Rechenbüchern und Methodiken gelehrten Auffassung ein Bruch anzusehen ist als ein Teil von mehreren Ganzen, die in bestimmte Anzahl Teile geteilt sind. $\frac{2}{3}$ ist ihnen nur $2 \times \frac{1}{3}$, während die Fälle des bürgerlichen Rechnens und der Körperberechnung viel häufiger die Auffassung: $\frac{2}{3} = 2$ geteilt durch $3 = 2 : 3$ fordern. Auch dafs man einen Bruch als eine unvollendete Division auffassen kann, ist ihnen in der Regel neu und dafs es bei der Division und bei den Brüchen sich nur um zwei verschiedene Ausdrucksformen derselben Rechenthätigkeit handelt, dieser Zusammenhang geht ihnen vollständig ab. Man würde der Algebra vorarbeiten und auch hier auf höherer Klarheitsstufe stehende, besser verwendbare Resultate im Rechnen erringen, wenn man sich entschliefsen könnte, auf der Oberstufe die Zahlenkenntnis zu vertiefen, die Schüler zu lehren, das erworbene Gebiet von Zahlenvorstellungen nach den verschiedensten Gesichtspunkten zu ordnen, die verschiedensten Beziehungen aufzufinden und so allmählich zu Zahlenbegriffen, wenn auch immer noch elementaren, zu kommen.

Das Einrichten der gemischten Zahlen macht ihnen oft viele und unnötige Schwierigkeiten. »Wann mufs man einrichten, wann nicht?« Darüber herrscht viel Unklarheit. $6\frac{2}{3} + 3\frac{1}{2}$ wollen sie meist rechnen, indem sie umformen $\frac{20}{3} + \frac{7}{2} = \frac{40}{6} + \frac{21}{6} = \frac{61}{6} = 10\frac{1}{6}$, statt die gemischten Zahlen als Summen einer ganzen Zahl und eines Bruches aufzufassen und zu rechnen: $6\frac{2}{3} + 3 = 9\frac{2}{3} = 9\frac{4}{6}$; $9\frac{1}{6} + \frac{3}{6} = 9\frac{7}{6} = 10\frac{1}{6}$. — $6\frac{2}{3} . 4$ wird meist angesetzt $\frac{20}{3} . 4 = \frac{80}{3} = 26\frac{2}{3}$ statt $4 . (6 + \frac{2}{3}) = 24 + \frac{8}{3} = 26\frac{2}{3}$. Einrichten sollte man nur, wenn es durchaus nicht anders möglich ist, wie

bei der Multiplikation und Division zweier gemischten Zahlen oder einer gemischten Zahl durch einen Bruch, im übrigen empfiehlt es sich, die gemischten Zahlen als Summen aufzufassen.

Ganz besonders interessant waren mir immer die parallelen Reihen von Zahlenbeziehungen bei der Bruch-, Verhältnis- und Prozentrechnung. Gewinnt jemand mit 75 ℳ 25 ℳ, so sagt jeder Schüler bei der Bruchrechnung, er gewinnt $\frac{1}{3}$, bei der Verhältnisrechnung, der Gewinn verhält sich zum Einsatz wie 1 : 3 und bei der Prozentrechnung endlich sind auch die meisten im stande zu sagen, der Gewinn ist $33\frac{1}{3}$ % des Einsatzes; aber noch niemals hatte jemand den weiteren Schritt vollzogen, daſs Bruch-, Verhältnis- und Prozentrechnung nur verschiedene Ausdrucksformen für dasselbe Vergleichungsresultat geben. Man hat hier das interessante Beispiel von parallelen Reihen gleichartiger Vorstellungen, die »nebeneinander« in demselben Ich jahrelang bestehen, ohne sich gegenseitig zu hemmen und ohne zu verschmelzen zur höheren Formen des Vorstellungslebens. Sie sind wieder ein Beweis dafür, wie sehr die Systemstufe und die Stufe der Methode im Herbartischen Sinne auf der Oberstufe gepflegt werden müſsten. Dutzende von Aufgaben aus der zusammengesetzten Regeldetri, Aufgaben aus der Terminrechnung und ähnliches mehr könnten vielleicht dafür fortfallen. Ähnliche Parallelreihen finden sich bei den bürgerlichen Rechnungsarten. Die Aufgabe: »Wieviel ist 5 % von 30 ℳ?« setzen die Schüler in folgender Weise an:

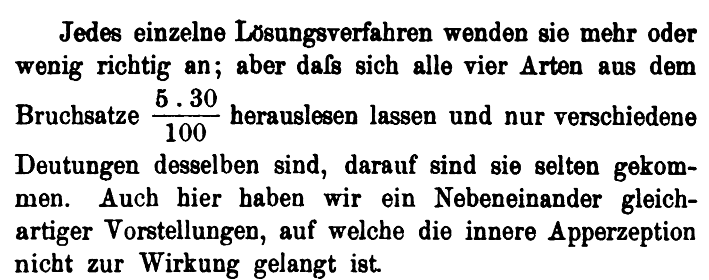
100 ℳ — 5 ℳ

30 ℳ — ? ℳ $= \frac{5 \cdot 30}{100} =$ 1,50 ℳ

oder: 1 % $= \frac{1}{100}$ von 30 ℳ = 0,30 ℳ; 5 % von 30 ℳ = 5 . 0,30 ℳ = 1,50 ℳ;

oder: 5 % $= \frac{1}{20}$ einer Zahl; 5 % von 30 ℳ = $\frac{30}{20}$ ℳ = 1,50 ℳ;

endlich: 5 % ist $\frac{1}{2}$ von 10 %; 10 % von 30 ℳ = 3 ℳ; 5 % = 1,50 ℳ.



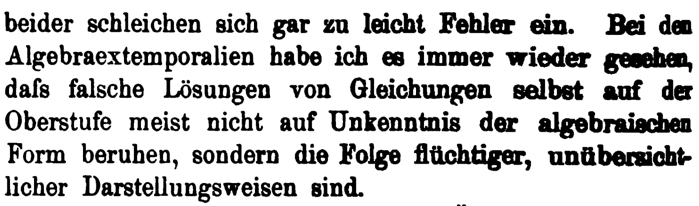
Jedes einzelne Lösungsverfahren wenden sie mehr oder wenig richtig an; aber daſs sich alle vier Arten aus dem Bruchsatze $\frac{5 \,.\, 30}{100}$ herauslesen lassen und nur verschiedene Deutungen desselben sind, darauf sind sie selten gekommen. Auch hier haben wir ein Nebeneinander gleichartiger Vorstellungen, auf welche die innere Apperzeption nicht zur Wirkung gelangt ist.

Die bürgerlichen Rechnungsarten wurden nach dem Normalverfahren meist sicher gerechnet, doch den tieferen Sinn der Zins- und Rabattrechnung, das Verhältnis zwischen Zins- und Prozentrechnung habe ich vermiſst.

Bei der Verhältnisrechnung fehlte oft die Fähigkeit, sich unter dem Verhältnis einen Wert zu denken. Daſs das Verhältnis 2 : 3 nichts anderes bedeutet wie $\frac{2}{3}$, habe ich schon oben ausgeführt, daſs man aber das Verhältnis 51 : 74 annähernd bestimmen kann, als $\frac{50}{75}$ gleich $\frac{2}{3}$, habe ich selten vorgefunden. Überhaupt waren die Schüler im Schätzen und Überschlagen der Resultate recht wenig gewandt, es könnten sonst nicht so unmögliche Resultate angesagt werden.

Nun noch einige allgemeine Bemerkungen über die Form der Ausrechnung. Die Schüler haften nach meiner Meinung zu sehr an dem Normalverfahren. Es ist unbestritten, daſs der Lehrer zunächst gar nicht anders vorgehen kann, er muſs eine bestimmte Form einüben und darauf halten, daſs sie von den Schülern angewandt wird; aber ebenso unbestritten ist es, daſs das Normalverfahren wenigstens in der Oberstufe nicht der Rechentyrann sein darf.

Dann komme ich zu der äuſseren Form der Ausrechnung. Für jeden Kaufmann und jeden Techniker ist die saubere und übersichtliche Darstellung einer Rechnung nahezu ebenso wichtig wie ihre Richtigkeit; dennoch bringen nur wenige Schüler diese Fähigkeit mit. Hilfsrechnungen durchkreuzen im bunten Wechsel die eigentliche Auflösung und bei dem Durcheinanderschreiben

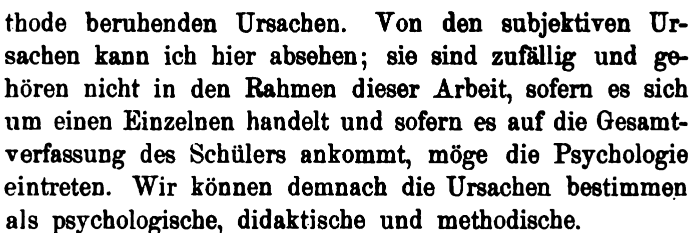


beider schleichen sich gar zu leicht Fehler ein. Bei den Algebraextemporalien habe ich es immer wieder gesehen, dafs falsche Lösungen von Gleichungen selbst auf der Oberstufe meist nicht auf Unkenntnis der algebraischen Form beruhen, sondern die Folge flüchtiger, unübersichtlicher Darstellungsweisen sind.

Ich gebe zu, dafs ein gewisser Überblick über das gesamte Lösungsverfahren nötig ist, um eine Lösung übersichtlich aufzustellen, aber wenn die Schüler von Anfang an zu strenger Trennung von Ausrechnung und Hilfsrechnung angehalten würden, wenn sie namentlich auf der Oberstufe gezwungen würden, Exempel, die sie mit mehr oder weniger Hilfe des Lehrers ausgerechnet haben, nun selbständig übersichtlich hinzuschreiben, dann müfsten sie auf diesem Gebiete mehr Übung mitbringen.

Wenn ich es nun in den bisherigen Ausführungen unternommen habe, meine Beobachtungen an den neu aufgenommenen Baugewerkschülern auszusprechen, wenn ich sogar es gewagt habe, hier und da Ausstellungen zu machen, Vorschläge und Wünsche daran zu knüpfen, so bin ich den Kollegen die Erklärung schuldig, dafs es mir durchaus fern liegt, ihre Arbeit an diesen Schülern irgendwie zu kritisieren. Ich weifs sehr wohl aus eigener Erfahrung, dafs die Arbeit eines Einzelnen, ja selbst Vieler machtlos ist gegen gewisse Faktoren, unter deren bestimmendem Einflufs sie sich vollzieht. Von jedem subjektiven Moment weifs ich mich bei meinen Ausführungen frei und ich habe nur das Bestreben, an meinem bescheidenen Teil, dem Rechenunterricht, der mir ganz besonders wert ist, zu dienen.

Welches sind nun diese Faktoren, welche die Leistungen des Rechenunterrichts nicht zu der Höhe gelangen lassen, auf welcher dieselben mit Rücksicht auf die Unsumme von jahrelanger Mühe und Arbeit stehen müfsten? Die Ursachen können subjektiver und objektiver Art sein; subjektiv sind sie, soweit sie den Lehrer und den Schüler angehen, objektiver Art sind die auf Lehrplan und Me-



thode beruhenden Ursachen. Von den subjektiven Ursachen kann ich hier absehen; sie sind zufällig und gehören nicht in den Rahmen dieser Arbeit, sofern es sich um einen Einzelnen handelt und sofern es auf die Gesamtverfassung des Schülers ankommt, möge die Psychologie eintreten. Wir können demnach die Ursachen bestimmen als psychologische, didaktische und methodische.

Ich beginne mit dem Anteil des Lehrplanes an den oben aufgeführten Thatsachen. Ihn mache ich in erster Linie verantwortlich für die aufserordentlich grofse Unsicherheit der Schüler bei jeder Rechnung. Beispielsweise der Magdeburger Lehrplan für Bürgerschulen verlangt für das 1. Schuljahr die vier Grundrechnungsarten bis 20 (das Dividieren mit Resten einschliefslich), aufserdem das Addieren und Subtrahieren der Einer im Zahlenraum bis 100 mit Überschreitung der Zehner. Das ergiebt innerhalb des Zahlenraumes bis 20

19 Additionsaufgaben mit der 1
18 „ „ „ 2
17 „ „ „ 3
u. s. f.,

zusammen 190 Additions- und ebenso viele Subtraktionsaufgaben.

20 Multiplikationsaufgaben mit der 1
10 „ „ „ 2
6 „ „ „ 3
5 „ „ „ 4
4 „ „ „ 5
3 „ „ „ 6
etc.,

zusammen 66 Multiplikationsaufgaben.

Für die Division ergeben sich:

Zahl	ohne Rest	mit Rest
1	20 Divisionsaufgaben	0 Divisionsaufgaben
2	10 „	9 „
3	6 „	12 „
Transp.	36 Divisionsaufgaben	21 Divisionsaufgaben

Zahl Transp.	ohne Rest 36 Divisionsaufgaben		mit Rest 21 Divisionsaufgaben	
4	5	"	12	"
5	4	"	12	"
6	3	"	12	"
7	2	"	12	"
8	2	"	11	"
9	2	"	10	"
10	2	"	9	"
11	1	"	9	"
12	1	"	8	"
13	1	"	7	"
14	1	"	6	"
15	1	"	5	"
16	1	"	4	"
17	1	"	3	"
18	1	"	2	"
19	1	"	1	"
20	1	"	0	"
Summa	66 Divisionsaufgaben		144 Divisionsaufgaben	

Insgesamt würden sich schon ergeben:

2 . 190 + 2 . 66 + 144 = 656 Aufgaben.

In der Addition und Subtraktion der Einer und Zehner über 20 hinaus wiederholt sich zwar immer wieder dieselbe Operation, indes müssen die Zehner jedesmal neu bestimmt werden, eine Arbeit, die nicht leicht ist. — Vielleicht wird auf der folgenden Stufe das Pensum etwas weniger umfangreich. Weit gefehlt! im 2. Schuljahr mufs bereits der Zahlenraum bis 1000 bewältigt werden, damit man im dritten sich im höheren und unendlichen Zahlenraum tummeln kann. In einem mir vorliegenden Rechenbuche für das 2. Schuljahr (der Verfasser ist hier gleichgiltig; er mufste dem vorgeschriebenen Lehrplan sich fügen) lese ich folgende Aufgaben: 191 + 8 + 80 + 4 + 428 + 7 + 24 + 178 = ? 203 — 177; 7 in 651; $\frac{1}{8}$ von 768; 425 : 5; dann rechnen die Schüler bereits munter mit allen möglichen benannten Zahlen, z. B.: $\frac{1}{3}$ Schock + $\frac{7}{10}$ Schock



= ? Stück; $\frac{1}{2}$ Tag — $\frac{1}{6}$ Tag = ? Stunden; 2 . $\frac{3}{4}$ Tage = ? Stunden; $\frac{5}{8}$ Tag : 3 = ? Stunden. — Meter und Centimeter sind den kleinen Siebenjährigen ebenso bekannt wie Hektoliter und Liter. Auch mit Regeldetri-Aufgaben mufs sich das kleine Gehirn bereits abmühen, z. B.: »Ein Landmann erntet 450 hl Kartoffel, das ist der 18fache Betrag der Aussaat. Wie viel Hektoliter hat er ausgesät?« Eine Wäscherin nimmt für das Waschen eines Oberhemdes 25 Pf. Wie viel hat sie verdient, wenn sie zwei Dutzend 9 Stück Hemden gewaschen hat?

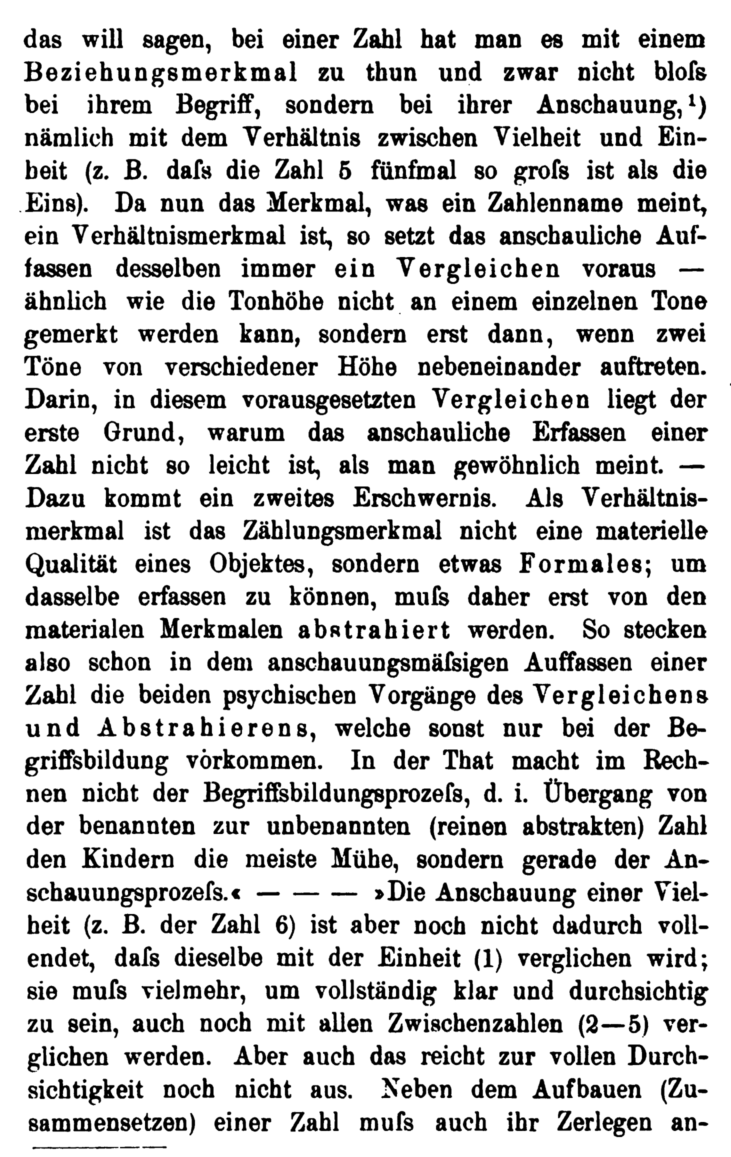
Man fragt sich, was sollen denn die Schüler auf höheren Stufen noch lernen, wenn sie alle diese Dinge bereits im 2. Schuljahr verarbeiten. Müfsten denn da, wenn die Erweiterung der Rechenkenntnis in gleicher Progression fortschreitet, — und das sollte man nach den Anstrengungen mit den Anfängern billigerweise erwarten, — müfsten da nicht wahre Rechenkünstler aus den Schulen hervorgehen. Müfsten die Schüler, welche als Lehrlinge in ein kaufmännisches Geschäft oder einen technischen Beruf eintreten, nicht spielend die rechnerischen Arbeiten, welche man von ihnen im Bureau oder in der Fachschule fordert, leisten! Und wie ist's in Wirklichkeit! Auch der tüchtigste und fleifsigste Rechenlehrer kann unmöglich die reichen und mannigfaltigen Zahlenbeziehungen verarbeiten, welche auf Grund des Lehrplanes sich ihm bieten. Wenn er alles gründlich klar machen wollte, das Jahr würde dafür nicht ausreichen. Und nun die Einübung der gewonnenen Resultate und dabei das peinliche Gefühl, auf unsicherem Grunde zu arbeiten. Auf der Mittelstufe spitzt sich die Kalamität noch mehr zu und hier hört man auch die meisten Klagen, ganz besonders aber von anerkannt tüchtigen Rechenlehrern.

Noch schärfer aber wird die Schuld des Lehrplanes an der Unsicherheit der Schüler und den übrigen oben angeführten Thatsachen hervortreten, wenn wir ihn von der psychologischen Warte einmal beleuchten. Die Frage nach dem Wesen der Zahl kann ich hier nicht eingehend

beleuchten, ihre Beantwortung würde den Gegenstand einer neuen Arbeit bilden. Daher verweise ich der Kürze halber auf meine Quellen[1]) und citiere in freier Folge. »Die Zahl ist keine Eigenschaft der äufseren Dinge, kein Attribut derselben. Sie lehnt sich an Sinnesempfindungen an, stammt aber nicht aus ihnen wie Farbe und Schwere.« »Da die Zahlenvorstellungen zu den Beziehungsvorstellungen gehören, so können sie auch nicht in der Weise entstehen, wie die Seinsvorstellungen, welche aus Sinnesempfindungen entstehen und wiederum durch Sinnesreize veranlafst sind.« »Die Begriffe des Mehr oder Minder sind relativ; es giebt kein Viel ohne ein Wenig. Beide sind notwendig aufeinander angewiesen, sie beruhen auf einem Vorgang, den die Mathematik ein Messen, die Psychologie ein Vergleichen nennt.« »Die Vorstellungen des Mehr oder Minder stehen in enger Beziehung zu räumlichen und zeitlichen Momenten.« »Dem Zahlbegriff geht der Anzahlbegriff voraus; ein Kind weifs recht gut, ob ihm von seinem Spielzeug eins fehlt, aber die Vorstellung des Mehr oder Minder mufs sich zuspitzen zum Gegensatz der Eins und des Vielen.« (Berechtigung und richtige Benutzung der sog. Zahlenbilder.) »Die Zahl ist ein Erzeugnis der Spontaneität des Menschengeistes.« »Die Zahl ist blofs unseres Geistes Produkt« *(Gaufs)*. »Man unterscheidet zwei Stufen der Entwickelung des Zahlenbegriffes 1. die Zahl als Summe, 2. die Zahl als Multiplikator.« »Zahlenbegriffe entstehen aus Zahlenvorstellungen, indem man von allem absieht, was sie zum individuellen Gebilde macht.« — Hieran schliefse ich die beherzigenswerten Worte von *Dörpfeld* in seiner psychologischen Monographie über Denken und Gedächtnis: »Der Zahlenbegriff gehört zu den Beziehungsbegriffen,

---

[1]) *Volkmann*, Psychologie. — *Fack*, Zählen und Rechnen (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, Jahrg. 1895). — Dr. *Lobsien*, Über das Wesen der Zahl (ebenda, Jahrg. 1897). — Dr. *Attmannspacher*, Die Grundlage unserer Herrschaft über die Zahlen. — *Dörpfeld*, Denken und Gedächtnis.



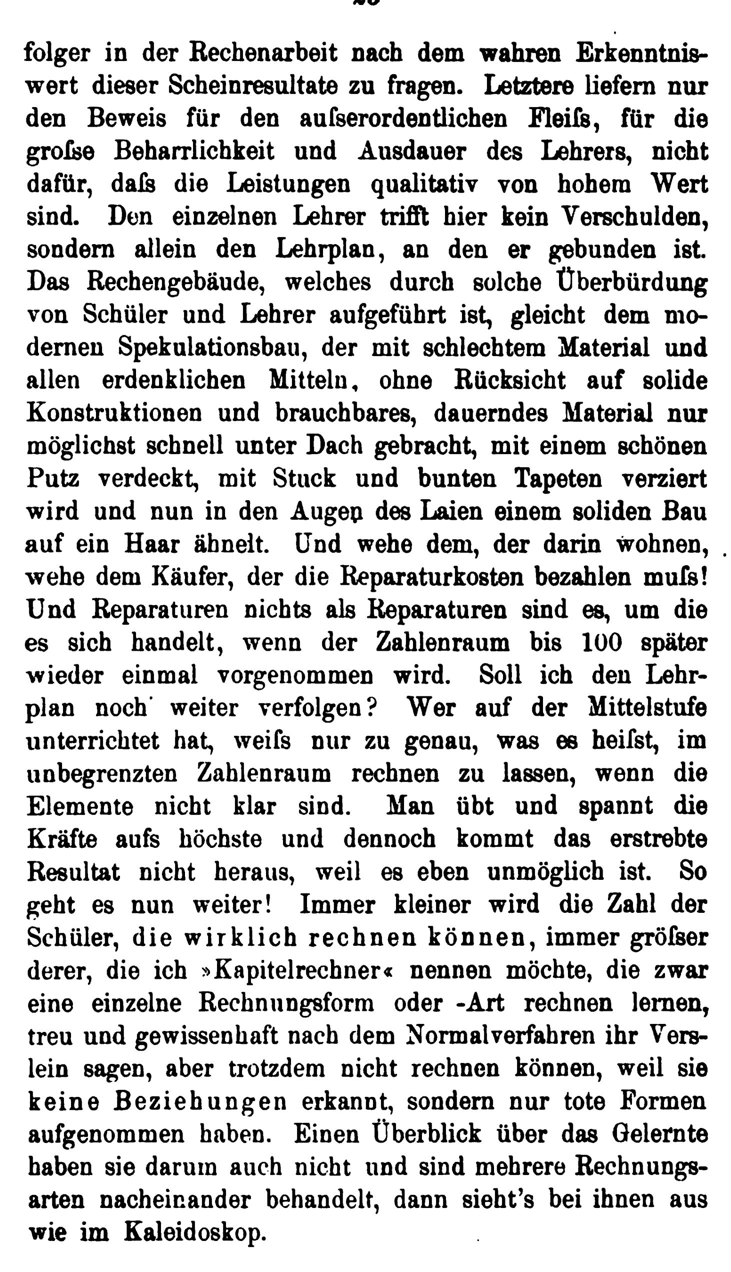
das will sagen, bei einer Zahl hat man es mit einem Beziehungsmerkmal zu thun und zwar nicht blofs bei ihrem Begriff, sondern bei ihrer Anschauung,[1]) nämlich mit dem Verhältnis zwischen Vielheit und Einheit (z. B. dafs die Zahl 5 fünfmal so grofs ist als die Eins). Da nun das Merkmal, was ein Zahlenname meint, ein Verhältnismerkmal ist, so setzt das anschauliche Auffassen desselben immer ein Vergleichen voraus — ähnlich wie die Tonhöhe nicht an einem einzelnen Tone gemerkt werden kann, sondern erst dann, wenn zwei Töne von verschiedener Höhe nebeneinander auftreten. Darin, in diesem vorausgesetzten Vergleichen liegt der erste Grund, warum das anschauliche Erfassen einer Zahl nicht so leicht ist, als man gewöhnlich meint. — Dazu kommt ein zweites Erschwernis. Als Verhältnismerkmal ist das Zählungsmerkmal nicht eine materielle Qualität eines Objektes, sondern etwas Formales; um dasselbe erfassen zu können, mufs daher erst von den materialen Merkmalen abstrahiert werden. So stecken also schon in dem anschauungsmäfsigen Auffassen einer Zahl die beiden psychischen Vorgänge des Vergleichens und Abstrahierens, welche sonst nur bei der Begriffsbildung vorkommen. In der That macht im Rechnen nicht der Begriffsbildungsprozefs, d. i. Übergang von der benannten zur unbenannten (reinen abstrakten) Zahl den Kindern die meiste Mühe, sondern gerade der Anschauungsprozefs.« — — — »Die Anschauung einer Vielheit (z. B. der Zahl 6) ist aber noch nicht dadurch vollendet, dafs dieselbe mit der Einheit (1) verglichen wird; sie mufs vielmehr, um vollständig klar und durchsichtig zu sein, auch noch mit allen Zwischenzahlen (2—5) verglichen werden. Aber auch das reicht zur vollen Durchsichtigkeit noch nicht aus. Neben dem Aufbauen (Zusammensetzen) einer Zahl mufs auch ihr Zerlegen an-

---

[1]) *Dörpfeld* pafst sich der herkömmlichen Ausdrucksweise an, Zahlenanschauungen kann es streng genommen nicht geben; cf. *Volkmann*, S. 115.

geschaut werden und zwar beim Aufbauen neben der additiven Weise auch die multiplikative, und beim Zerlegen neben der subtraktiven Weise auch die divisive und die letztere wieder in der doppelten Form des Enthaltenseins und des Teilens. Nun ist zwar das, was z. B. beim additiven Aufbauen einer Zahl und beim subtraktiven Zerlegen derselben Zahl in dieselben Teile dem Schüler zur Anschauung kommt, ganz genau dasselbe; allein jede Operation hat ein anderes Resultat und überdies eine verschiedene sprachliche Ausdrucksweise.«

Dörpfeld präzisiert dann seine Forderungen für die Bildung der Zahlenvorstellung dahin: 1. Jede Zahl mufs nicht blofs mit der Einheit, sondern mit allen vorangehenden Zahlen verglichen werden und diese Vergleichung mufs in allen vier Rechnungsarten vorgenommen werden. 2. Die Resultate dürfen nicht mechanisch eingeprägt werden, sondern judiziös durch fortwährendes Wiederholen des Denkaktes. 3. Da die Zerlegungen eigentlich keine neuen Beziehungen, sondern nur neue Ausdrücke bringen, mufs die Zerlegung zuerst in bekannten Ausdrücken vorgenommen werden, damit der neue Ausdruck bereits eine klare Vorstellung, mit der er sich nur zu associieren braucht, vorfindet und damit der Schüler nie auf den Gedanken kommt, er habe durch das Zerlegen und Subtrahieren thatsächlich Neues zu lernen. 4. Wenn der Zahlenraum von 1—20 so durchgearbeitet ist, dafs thatsächlich Beziehungsvorstellungen gebildet sind, dann ist die Hauptarbeit für den Zahlenkreis 1—100 bereits gethan. In schönerer Weise kann man die Forderungen der Psychologie an das erste Rechenpensum nicht ausdrücken. Ist es nun möglich, frage ich mich, bei dem grofsen Rechenpensum für die ersten Schuljahre, bei vollbesetzten Klassen diesen Anforderungen der Psychologie zu genügen? Ich antworte nein! und nochmals nein! und wenn sich bei den Versetzungsprüfungen ergiebt, dafs das grofse Pensum dennoch »sitzt«, so bitte ich den Nach-



folger in der Rechenarbeit nach dem wahren Erkenntniswert dieser Scheinresultate zu fragen. Letztere liefern nur den Beweis für den aufserordentlichen Fleifs, für die grofse Beharrlichkeit und Ausdauer des Lehrers, nicht dafür, dafs die Leistungen qualitativ von hohem Wert sind. Den einzelnen Lehrer trifft hier kein Verschulden, sondern allein den Lehrplan, an den er gebunden ist. Das Rechengebäude, welches durch solche Überbürdung von Schüler und Lehrer aufgeführt ist, gleicht dem modernen Spekulationsbau, der mit schlechtem Material und allen erdenklichen Mitteln, ohne Rücksicht auf solide Konstruktionen und brauchbares, dauerndes Material nur möglichst schnell unter Dach gebracht, mit einem schönen Putz verdeckt, mit Stuck und bunten Tapeten verziert wird und nun in den Augen des Laien einem soliden Bau auf ein Haar ähnelt. Und wehe dem, der darin wohnen, wehe dem Käufer, der die Reparaturkosten bezahlen mufs! Und Reparaturen nichts als Reparaturen sind es, um die es sich handelt, wenn der Zahlenraum bis 100 später wieder einmal vorgenommen wird. Soll ich den Lehrplan noch weiter verfolgen? Wer auf der Mittelstufe unterrichtet hat, weifs nur zu genau, was es heifst, im unbegrenzten Zahlenraum rechnen zu lassen, wenn die Elemente nicht klar sind. Man übt und spannt die Kräfte aufs höchste und dennoch kommt das erstrebte Resultat nicht heraus, weil es eben unmöglich ist. So geht es nun weiter! Immer kleiner wird die Zahl der Schüler, die wirklich rechnen können, immer gröfser derer, die ich »Kapitelrechner« nennen möchte, die zwar eine einzelne Rechnungsform oder -Art rechnen lernen, treu und gewissenhaft nach dem Normalverfahren ihr Verslein sagen, aber trotzdem nicht rechnen können, weil sie keine Beziehungen erkannt, sondern nur tote Formen aufgenommen haben. Einen Überblick über das Gelernte haben sie darum auch nicht und sind mehrere Rechnungsarten nacheinander behandelt, dann sieht's bei ihnen aus wie im Kaleidoskop.



Auch hier ge
Auszug.[1])

Unsere Seele is
her unmöglich, me
zu vollziehen. De
die Hemmung der
sein neu eintreten
gehoben werden. Di
Faktoren im Vorstel
Vorstellung versteht n
Vorstellens infolge
lungen, welches darau
an Wirksamkeit, gleich
heit einbüfsen zu lasse
psychologischen, nicht i
Vorgänge während einer
klar fortgesetzte Hemmu
neue, deren Abweisung o
den Vorstellungen herrsch
um die Gleichgewichtslag
der Wagebalken einer em
ringsten Belastung, bis das
bei den immer neuen Eind
empfinden die



Jede Verschmelzung stiftet eine bleibende, nie mehr auflösbare Vereinigung der Vorstellungen in ein gemeinsames Vorstellen. Wohlverstanden! Die Vorstellungen bleiben, was sie vorher waren; die Hemmung nimmt ihnen nur die Macht, ihre Qualität und damit ihren Gegensatzgrad zur Geltung zu bringen. Ihre Verschmelzung vereinigt Entgegengesetztes, das einander nicht mehr widerstrebt. Der beste Schutz der Vorstellungen gegen unvorhergesehene Hemmungen durch neu eintretende Vorstellungen ist eine recht grofse Stärke der Einzelvorstellungen und eine reiche Verbindung derselben zu Vorstellungsreihen und Vorstellungsgeweben. Je klarer die Einzelvorstellung ist, je häufiger sie ins Bewufstsein trat und sich dort behauptete, je reicher und reger ihre Verbindungen sind, desto stärker sind die Vorstellungen. Wenn aber auf die Klarheit der Einzelvorstellungen so wenig Zeit verwendet werden kann, wie in den meisten Lehrplänen nur vorgesehen ist; wenn die Wiederholungen nicht genügend geklärter Vorstellungen in den Vordergrund treten müssen, wenn die Vorstellungen sich auf der Höhe des Bewufstseins halten sollen nicht durch ihre eigene Kraft sondern durch die begleitende Furcht vor Strafe; wenn man zu glauben scheint, dafs die Menge der Vorstellungen ihre Stärke ersetzen könne: dann sind starke Einzelvorstellungen unmöglich, dann müssen solche Vorstellungen jeder neuen Hemmung zum Opfer fallen, dann müssen sich die unzuverlässigen »Kapitelrechner« bilden, Kinder mit kurzen und schwachen Vorstellungsreihen, die es nicht zu einem Vorstellungsgewebe bringen konnten.

Sehen wir weiter auf die Gröfse der Hemmungssumme. Die Hemmungssumme ist bei voll entgegengesetzten Vorstellungen (schwarz und weifs; die politisch extreme Rechte und extreme Linke) gleich der Summe aller Vorstellungen mit Ausnahme der stärksten. Bei Vorstellungen mit partiellen Gegensätzen (Gedanken in einer Abhandlung) ist sie gleich der Summe der in ihnen enthaltenen Gegen-



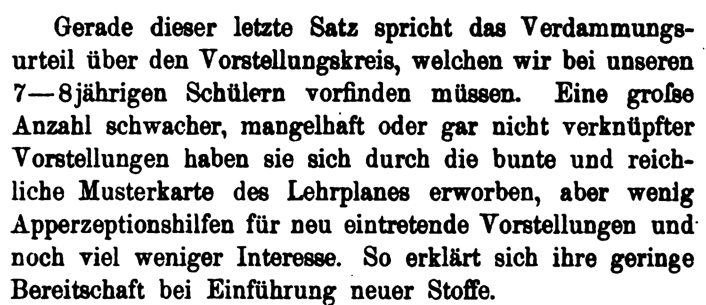
und nach der St
anteile der einzel
direkten Verhältnis
zur Stärke. Je schw
so mehr wird es ge
ein Kind sofort perp
wird, als es von se
Hemmung, welche U

Von zwei Vorstel
werden, da die Hemm
von drei Vorstellungen
werden. Sind in der
Vorstellungen als die dri
ren nur die Hemmungs
stärkeren Licht zu em
mit der dritten gehem
dunkelt. Der überschie
mufs auf die nicht ve
werden und ist genau
die folgenden gar nicht

---

[1]) Interessant ist der B

a) Für volle Ge
Beh



Gerade dieser letzte Satz spricht das Verdammungsurteil über den Vorstellungskreis, welchen wir bei unseren 7—8jährigen Schülern vorfinden müssen. Eine grofse Anzahl schwacher, mangelhaft oder gar nicht verknüpfter Vorstellungen haben sie sich durch die bunte und reichliche Musterkarte des Lehrplanes erworben, aber wenig Apperzeptionshilfen für neu eintretende Vorstellungen und noch viel weniger Interesse. So erklärt sich ihre geringe Bereitschaft bei Einführung neuer Stoffe.

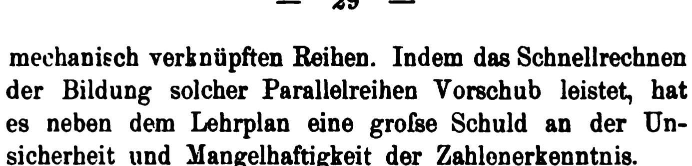
Darum ist man auch fast allgemein der Meinung, das Rechnen mit reinen Zahlen gewähre überhaupt kein Interesse. Erst die angewandten Aufgaben müfsten erst das Interesse am Rechnen bringen. Weit gefehlt! Diese angewandten Aufgaben, gegen die ich im übrigen gar nichts sagen will, sollen hier nach alter Gewohnheit das Pflaster abgeben. Die Zahlenbeziehungen an sich würden in dem Kinde schon ein unmittelbares Interesse erzeugen, wenn nur die Klarheit des Einzelnen, die Association des Vielen, die Zusammenfassung des Gemeinsamen von Anfang an geübt würden und vor allem geübt werden könnte. Es geht dem Rechenunterrichte genau so wie dem übrigen mathematischen Unterricht; für diesen will man auch oft ein Interesse erborgen und dabei giebt es keinen interessanteren Unterricht, wenn nur die Schüler räumliche Beziehungen kennen lernen und nicht nur Reihen von Lehrsätzen und algebraischen Formeln.

---

anteil für die beiden ersten Vorstellungen gleich $b - x + x = b$ ist, also genau so grofs, als wenn c gar nicht im Bewufstsein gewesen wäre.

b) Für partielle Gegensätze mit dem Gegensatzgrade m. Hemmungssumme $= m (b + c)$. Hemmungsanteil des c ist gleich $z = mc + x$. Nach der Verdunkelung des c ist die Hemmungssumme $= m (b + c) - (mc + x) = mb + mc - mc - x = mb - x$. Hierzu x ergiebt $mb - x + x = mb$. Also ist auch hier der Hemmungsanteil für die beiden ersten Vorstellungen genau so grofs, als wenn c gar nicht ins Bewufstsein getreten wäre. Was von c nachgewiesen ist, liefse sich auch von den schwächeren Vorstellungen d, e . . . beweisen.

Ein zweiter, mehr methodisch psychologischer Grund für die im ersten Teil aufgeführten Mängel ist in dem »Schnellrechnen« zu suchen. Man begegnet immer wieder der falschen Ansicht, dafs im Schnellrechnen ein grofses Verdienst läge, das Schnellrechnen ein Beweis für rechnerisches Können sei. Es ist unbestreitbar, dafs die Schüler angehalten werden müssen, ihre Gedanken beim Rechnen gehörig zusammenzuhalten und den Rhythmus nicht so zu verlangsamen, dafs keine Verschmelzung der Vorstellungen mehr stattfinden kann; aber ebenso berechtigt ist die Forderung, den Rhythmus nicht unnatürlich zu beschleunigen. Die Psychologie lehrt, dafs die Schnelligkeit der Reproduktion im wesentlichen abhängig ist: 1. von der innigen Verschmelzung der Glieder, 2. von der häufigen Wiederholung, 3. von der reichen Verknüpfung mit vielen Hilfen, also von denselben Faktoren, die gegen die Hemmung der Vorstellungen aufgerufen sind; sie lehrt ferner, dafs die Reproduktion durch Affekte wie Furcht, Angst, ferner durch Hasten und Unruhe gestört wird. Der Lehrer ist durch die herrschende Ansicht oft veranlafst, schon flott zu üben, wenn noch gar keine Reihen gebildet und gegliedert sind, wenn das neu Erkannte noch vereinzelt dasteht und durch Hemmung noch in seinem Bestande gefährdet ist. Bei dem von der Methodik grofsartig ausgebildeten Übungsverfahren »geht« das Neue bald; aber die Täuschung ist grofs, wenn man wirklich meint, dafs das Neue durch die Übung wesentlich stärker geworden sei. Im Gegenteil! durch das fortgesetzte Einprägen der scheinbar bei der Einführung gewonnenen Resultate hat man nur dazu beigetragen, eine Parallelreihe zu den durch die Einführung gewonnenen kurzen Reihen oder Einzelvorstellungen zu bilden, welche nur geringe Beziehungen zu einander haben und vielfach nebeneinander im Bewufstsein fortbestehen. Die schwachen Gebilde aus der Einführung werden bei nächster Gelegenheit gehemmt und für die Fortbildung der Rechenkenntnis bleiben nur die immer mehr erstarrenden



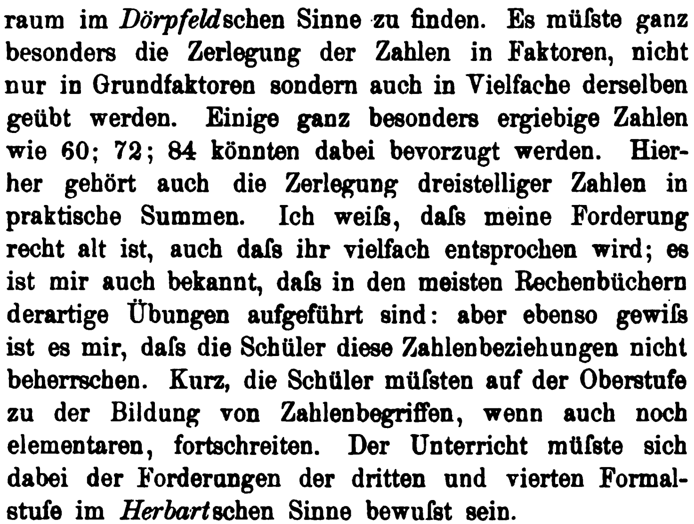
mechanisch verknüpften Reihen. Indem das Schnellrechnen der Bildung solcher Parallelreihen Vorschub leistet, hat es neben dem Lehrplan eine grofse Schuld an der Unsicherheit und Mangelhaftigkeit der Zahlenerkenntnis.

Ein weiteres psychologisch methodisches Moment zur Erklärung der im ersten Teil aufgeführten Beobachtungen finde ich in dem noch immer verlangten Verfahren, auch beim Rechnen stets in vollständigen Sätzen zu sprechen. Es unterliegt keinem Zweifel, dafs der Schüler sich bei der Einführung einer neuen Rechnungsart klar und gründlich über das, was er erkannt hat, aussprechen soll, nur sollte man damit zufrieden sein und nicht auf den weiteren Stufen der Verarbeitung des Vorstellungsinhaltes immer wieder den ganzen Begleitapparat verlangen. Beim Vorrechnen der Aufgabe: 946 — 375 wollen auch erwachsene Schüler immer noch sprechen: 6 — 5 = 1; 14 — 7 = 7; 8 — 3 = 5. Wozu die fortwährende Wiederholung der Stellen des Subtrahendus! Oder warum beim Kopfrechnen 946 — 300 = 646; 646 — 70 = 576; 576 — 5 = 571? Würde es nicht für die Klarlegung seines Gedankenganges genügen, wenn er die Etappen angäbe: 946, 646, 576, 571? Ähnlich ist es beim Multiplizieren, wo selbst die reiferen Schüler die Faktoren wiederholen, statt einfach die Produkte der Reihe nach anzugeben. Auf dieser herkömmlichen Manier beruht die Erscheinung, dafs die Schüler so oft die Aufgaben vergessen oder inmitten der Rechnung verwirrt werden und nicht weiterkönnen.

Der psychologisch gebildete Leser merkt, dafs ein Verstofs gegen das Reihenbildungsgesetz gemacht wurde. Gehen wir etwas näher auf dasselbe ein! Bei der Reihenbildung verschmelzen die Vorstellungen in abgestuften Klarheitsgraden. Treten die gleichartigen Vorstellungen a, b, c, d nach einander ins Bewufstsein, so ist a bereits im Sinken wenn b eintritt. Beide hemmen einander und verschmelzen miteinander mit den Resten des Vorstellens, der nach ihrer Hemmung noch wirksam war; c findet bereits ein sinken-

des b und ein noch tiefer stehendes a vor. Diese Vorstellung kann natürlich nur mit dem Quantum von Klarheit in einen Akt des Vorstellens verschmelzen, welcher von a und b noch übrig war und so geht der Vorgang fort bezüglich d, e, f etc. Beim wortreichen Vorrechnen werden zwischen die Glieder der Rechnung unnötig viel Worte eingeschoben, die Vorstellungen der Zahlen sinken indes, und wenn die nächste Vorstellung ins Bewufstsein kommt, ist die vorige bereits soweit gesunken, dafs eine Verschmelzung mit ihr kaum möglich ist und diese ist dann ganz ausgeschlossen, wenn die dritte Vorstellung die Schwelle des Bewufstseins überschreitet. So findet jede neue Vorstellung von den vorigen nur geringe Klarheitsreste und die Verschmelzung wird so mangelhaft, dafs ein Resultat aus der Reihe fraglich, oft unmöglich ist. Auch das Vergessen der Aufgaben, die Unfähigkeit, die ganze Reihe noch einmal zu überblicken, finden hierdurch ihre psychologische Erklärung.

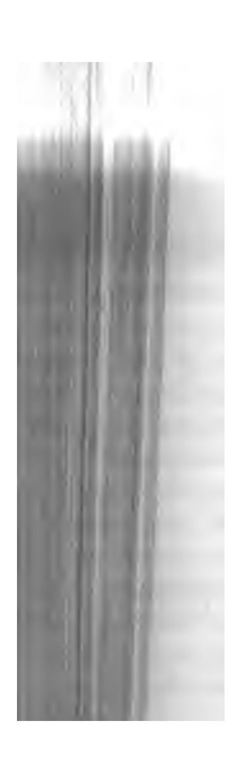
Zuletzt führe ich zwei didaktische Faktoren an, deren stete Beachtung dem Rechenunterricht grofse Dienste leisten würde. Bei den bürgerlichen Rechnungsarten will es mir immer scheinen, als hätten die Schüler an ein zielbewufstes Rechnen sich noch recht wenig gewöhnt. Die Schüler rechnen gar zu gern gefühlsmäfsig. Ich sollte meinen, wenn die Schüler, nachdem eine Aufgabe aus den bürgerlichen Rechnungsaufgaben gestellt ist, recht häufig anzugeben hätten, was ist in der Aufgabe gegeben, was wird gesucht, dann würde bei dem bürgerlichen Rechnen mehr herauskommen. Ferner sollte nach meiner Meinung nicht die ganze Zeit auf der Oberstufe mit dem Sach- und Körperrechnen ausgefüllt werden, mindestens ebenso erfolgreich wäre die Vertiefung der Gebiete, welche in den beiden ersten Schuljahren zu kurz gekommen sind: die gründliche Verarbeitung des Zahlraumes von 1—100—1000. Die Schüler müfsten meines Erachtens auf der Oberstufe angehalten werden, die Beziehungen jeder Zahl unter 100 zu den übrigen Zahlen in demselben Zahlen-



raum im *Dörpfeld*schen Sinne zu finden. Es müſste ganz besonders die Zerlegung der Zahlen in Faktoren, nicht nur in Grundfaktoren sondern auch in Vielfache derselben geübt werden. Einige ganz besonders ergiebige Zahlen wie 60; 72; 84 könnten dabei bevorzugt werden. Hierher gehört auch die Zerlegung dreistelliger Zahlen in praktische Summen. Ich weiſs, daſs meine Forderung recht alt ist, auch daſs ihr vielfach entsprochen wird; es ist mir auch bekannt, daſs in den meisten Rechenbüchern derartige Übungen aufgeführt sind: aber ebenso gewiſs ist es mir, daſs die Schüler diese Zahlenbeziehungen nicht beherrschen. Kurz, die Schüler müſsten auf der Oberstufe zu der Bildung von Zahlenbegriffen, wenn auch noch elementaren, fortschreiten. Der Unterricht müſste sich dabei der Forderungen der dritten und vierten Formalstufe im *Herbart*schen Sinne bewuſst sein.

Überschauen wir das Gebiet unserer Untersuchungen noch einmal! Im ersten Teil fanden wir eine Reihe von Beobachtungen über das rechnerische Können junger Leute mehrere Jahre nach ihrer Schulzeit. Wir folgten bei Aufzählung unserer Beobachtungen dem herkömmlichen Gange des Lehrplanes und knüpften daran einige Wünsche bezüglich der Berücksichtigung neuer Formen des Rechnens mit ganzen Zahlen und der klaren Darstellung der Ausrechnungen. Das Resultat unserer Beobachtung können wir kurz wie folgt zusammenfassen: »Das rechnerische Können der jungen Leute ist auſserordentlich unsicher; ihre Zahlenvorstellungen sind nur zum geringsten Teile Beziehungsvorstellungen, denselben fehlt es an Stärke, Gliederung und Regsamkeit. Wir vermissen den Überblick über das ganze Gebiet, kurz die Bildung von elementaren Zahlenbegriffen.

Im zweiten Teil suchten wir uns über die Gründe für diese Erscheinungen klar zu werden. Wir fanden didaktische, methodische und psychologische Gründe. Die Hauptschuld muſsten wir dem namentlich auf der Unterstufe überfüllten Lehrplan zuschieben. Infolge seiner über-



aufkommen das Interes
Zahlen und erzeugt die
Rechenunterricht mit de
haftenden Interesse ausk

In zweiter Linie ma
verantwortlich. Es stört
stellungen, indem es de
bewegung frühzeitig und
trägt dazu bei, Parallelre
schwachen Vorstellungsre
Einführung »der Klarheits
fortgesetzte Reproduktion
Übungsresultaten, welche
nis unbrauchbar sind.

Dann wandten wir un
Stufen der Erkenntnis i
Während das Schnellrech
unnatürlich beschleunigt, v
Forderung den Rhythmus d
durch Verschmelzung in a
möglich ist.



Pädaogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

116. Heft.

Präparationen

zur Behandlung von

12 Fabeln von Hey

auf der Unterstufe.

Von

A. Kirst,

Lehrer in Halle a. S.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne.

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1899.



Preis 70 Pf.

mäfsigen Forderungen erschwert er die Bildung von Zahlenvorstellungen als Beziehungsvorstellungen. Er bringt es dahin, dafs durch vieles Üben die Klärung der Einzelvorstellung ersetzt wird; er leistet Vorschub der Bildung schwacher, wenig verbundener, starrer Einzelvorstellungen und kurzer Reihen, welche leicht gehemmt werden und keine Verschmelzung mit neuen Vorstellungen eingehen können, der Hauptbedingung für die Weiterentwickelung des Vorstellungskreises: er ertötet oder läfst gar nicht aufkommen das Interesse an dem Rechnen mit reinen Zahlen und erzeugt die falsche Vorstellung, dafs man im Rechenunterricht mit dem mittelbaren, am Sachrechnen haftenden Interesse auskomme.

In zweiter Linie machten wir das »Schnellrechnen« verantwortlich. Es stört die klare Reproduktion der Vorstellungen, indem es den Rhythmus der Vorstellungsbewegung frühzeitig und unnatürlich beschleunigt und es trägt dazu bei, Parallelreihen zu schaffen zwischen den schwachen Vorstellungsreihen, welche auf der Stufe der Einführung »der Klarheitsstufe« entstanden und den durch fortgesetzte Reproduktion starr gewordenen Reihen von Übungsresultaten, welche für die Fortbildung der Erkenntnis unbrauchbar sind.

Dann wandten wir uns gegen die Forderung, auf allen Stufen der Erkenntnis in vollen Sätzen zu sprechen. Während das Schnellrechnen den Vorstellungsrhythmus unnatürlich beschleunigt, verlangsamt die Erfüllung dieser Forderung den Rhythmus derartig, dafs keine Reihenbildung durch Verschmelzung in abgestuften Klarheitsgraden mehr möglich ist.

Endlich erinnerten wir an das zielbewufste Rechnen und forderten die nochmalige Verarbeitung des Zahlenraumes von 1—100—1000 auf der Oberstufe im Sinne der dritten und vierten Formalstufe *Herbarts*.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Pädaogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

116. Heft.

Präparationen

zur Behandlung von

12 Fabeln von Hey

auf der Unterstufe.

Von

A. Kirst,

Lehrer in Halle a. S.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne.

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1899.

Preis 70 Pf.



Präparationen

zur Behandlung von

12 Fabeln von Hey

auf der Unterstufe.

Von

A. Kirst,
Lehrer in Halle a. S.

Pädagogisches Magazin. Heft 116.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1899.







Der Rabe.

Ziel. Wir wollen heute ein Gedichtchen besprechen, in welchem uns erzählt wird, wie ein Rabe zu uns in den Hof kommt.

Vorbereitung. Wann habt ihr ihn im Hofe gesehen? Im Winter. Was will er bei uns? Futter suchen. Warum kommt er jetzt, kam er doch im Sommer nicht? Er findet nichts mehr im Felde; denn alles ist mit Schnee bedeckt und hart gefroren. Wie ruft er, wenn er zu uns in den Hof kommt? Rab! Rab! Was will er wohl damit sagen? Gebt mir Futter; denn ich habe grofsen Hunger. Was giebt man ihm denn zu fressen? Brot, Kartoffeln, Suppe etc. Was thut der Rabe, wenn er hier auf dem Hofe nichts gefunden hat? Er fliegt auf einen anderen Hof und bittet wieder. Welche Leute machen es ebenso? Die Bettelleute. Wie können wir darum auch den Raben nennen? Einen Bettelmann. Ob er gern bettelt? Ob man unserem armen Bettelmanne Futter geben wird?

Darbietung. I.

> Was ist das für ein Bettelmann?
> Er hat ein kohlschwarz Röcklein an
> Und läuft in dieser Winterzeit
> Vor alle Thüren weit und breit,
> Ruft mit betrübtem Ton: »Rab! Rab!
> Gebt mir doch auch einen Knochen ab!«

Warum wird der Rabe ein Bettelmann genannt? Weil er im Winter von einer Thür zur andern geht und betrübt ruft: »Rab! Rab! Gebt mir doch auch einen Knochen ab. Frifst denn unser Rabe Knochen? Nein, nur das Fleisch, welches wir an denselben gelassen haben. Warum bettelt er? Findet kein Futter. Warum ist er so be-

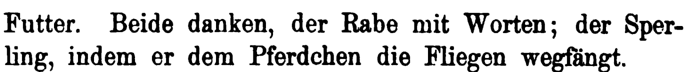


Und flog dah.
Hoch aus der
»Hab Dank! ha

Hat er etwas erhalte
ruft hoch aus der Luft he
Wo fliegt er hin? Weit
er hier? Sucht sich wiede.
Engerlinge, Mäuse etc.
und bettelt? Er bettelt
Gedichts erzählen uns da
Frühling an, gar wohl g
»hoch aus der Luft so frisc
unter. Zusammenfassung!
dankt.

Ethische Betrachtung. Wa
Dafs er nur bettelt, w
fressen findet; dafs er b
will, und dankt, wenn e
dankt er? Den mitleidig

Vergleich. Rabe und
sind die beiden Bettler? W
der Rabe? Wo der Sperlin
der Rabe? Mit welchen W
vergebens?



Futter. Beide danken, der Rabe mit Worten; der Sperling, indem er dem Pferdchen die Fliegen wegfängt.

Zusammenfassung. Weshalb giebt man beiden? Weil sie bitten. Was lernen wir daraus? Wer bittet, dem wird etwas gegeben. Dies wollen wir in dem Sprüchlein merken: »Bittet, so wird euch gegeben!« — Rabe und Sperling geben ein gutes Wort und wir sehen: »Gutes Wort findet guten Ort.« — Was zeigen sie uns zweitens? Seid dankbar! — Was lernen wir endlich vom Pferdchen und den Leuten, die den hungrigen Sperling und Raben speisten? Wir sollen die Hungrigen speisen. Das merkt im Sprüchlein: »Brich dem Hungrigen dein Brot.«

Anwendung. Wie könnt ihr zeigen, dafs ihr mitleidig seid? Wem habt ihr zu danken? Wofür? Wie könnt ihr Vater und Mutter danken? Wie dem lieben Gott? Nennt Morgengebete! Tischgebete! Abendgebete! Nennt Geschichten, welche uns zeigen, dafs »Gutes Wort findet guten Ort!«

Besprechung des Kehr-Pfeifferschen Bildes. Was sehen wir heute auf unserem Bilde? Drei Raben in einem Hofe. Beschreibe dieselben![1]) Sie haben ein kohlschwarzes Röcklein an. Am Kopfe haben sie zwei schwarze Augen und einen grofsen dicken Schnabel. Sie haben zwei Flügel zum Fliegen und zwei Beine zum Laufen und Hüpfen. An jedem Fufse sehen wir vier Zehen, von denen drei nach vorn und eine nach hinten steht. An den Zehen sind scharfe Krallen; damit können sie sehr festhalten. — Was wollen diese Raben hier im Hofe? Futter. Warum suchen sie sich nichts? Sie finden nichts; denn heute ist alles hoch mit Schnee bedeckt.

---

[1]) Den Gang der Beschreibung eines Tieres leite man so wenig wie möglich durch Fragen, sondern deute denselben vielmehr dadurch an, dafs man die Teile des Tieres zeigt, von welchen die Schüler erzählen sollen. Läfst der erste Versuch auch manches zu wünschen übrig, so wird bei konsequenter Durchführung bald ein guter Erfolg erzielt werden.

Auch sehr kalt scheint es zu sein, so dafs alles Futter auch festgefroren ist. Woran sehen wir das? Die Frau, welche ihnen Futter giebt, hat ein grofses blaues Tuch um den Kopf geschlagen, welches sie am Halse fest zusammenhält. An der Brunnenröhre hängen Eiszacken, und der Himmel ist grau und düster. Bei solchem Wetter finden sie freilich nichts im Felde. Sie müssen betteln gehn. Ob es wohl die erste Thüre ist, vor welcher sie heute betteln? Nein, es ist schon Mittagszeit; denn die Frau schüttet ihnen hinaus, was vom Mittagsessen übrig geblieben ist. Haben sie schon in anderen Höfen viel bekommen? Nein. Warum vermutet ihr das? Sie haben grofsen Hunger; denn alle drei kommen schnell herbeigeeilt. — Jetzt wollen wir uns den Hof genauer ansehen, in welchem unsere Raben ihr Mittagsmahl verzehren. Was könnt ihr mir von ihm erzählen? Der Hof ist grofs. Im Hofe steht ein Brunnen. Vor demselben befindet sich ein Trog; dieser wird voll Wasser gepumpt, von welchem die Hühner, Gänse und Enten trinken. Man sieht ja weder Hühner noch Gänse auf dem Hofe? Die bleiben bei solchem Wetter in ihrem Stalle. Mitten im Hofe scheint die Düngergrube zu sein. Woran merken wir das? An den Pfählen, welche hier aus dem Schnee hervorragen. Was seht ihr auf dieser Seite des Hofes? Einen kleinen Garten. Welche Gegenstände stehen noch im Hofe? Wasserfafs, Schneeschaufel und Besen. Wozu benutzt man sie? Wo habt ihr schon einen solchen Hof gesehen? Auf dem Dorfe. Es ist also ein Bauernhof. Und das Haus, in welchem die mitleidige Frau wohnt, ist ein Bauernhaus. Beschreibe dasselbe! Das Haus ist aus Holz gebaut. Es hat nur wenige Fenster, und die sind alle klein. Nach dem Hofe zu ist ein Gang; derselbe ist überbaut. Von ihm führt eine Holztreppe nach dem Hofe. — In jedem Bauernhofe finden wir Kühe, oft auch noch Pferde. Ist's auch hier so? Ja; denn neben dem Wohnhause steht ein grofser Stall.



Möpschen und Spitzchen.

Ziel. Wie ein Möpschen ein Spitzchen bestehlen will.

Vorbereitung. Wer von euch hat zu Hause ein Spitzchen? Weshalb habt ihr es euch angeschafft? Es soll das Haus bewachen, damit sich kein Dieb einschleichen kann. Wo wohnt darum Spitzchen? Im Hofe in seiner Hütte. — Einen Mops habt ihr gewifs auch schon alle gesehen. Legt man den auch an die Kette? Nein, der bleibt in der Stube oder geht auf der Strafse spazieren. Welche Leute halten sich darum meist nur einen Mops? Die reichen Leute. Welcher von beiden Hunden hat es am bequemsten? Der Mops. Wieso? Der Mops bleibt in der Stube oder geht spazieren. Er braucht nicht zu arbeiten. Der Spitz mufs an der Kette liegen und das Haus bewachen. Jetzt denkt an das Essen der beiden! Wie wird es da sein? Möpschen wird besseres Essen erhalten als Spitzchen. Was wird Möpschen bekommen? Fleisch, Wurst und oft auch ein Stückchen Zucker. Was Spitzchen? Spitz bekommt nur Brot, Kartoffeln, Suppe und manchmal einen Knochen. Sonntags kommt es vor, dafs Spitzchen von eurer Mutter zwei,. ja oft drei Knochen erhält. Verzehrt es diese gleich alle? Nein, es hebt sich einige davon auf, schleppt sie in seine Hütte, oder in eine Ecke am Hause. Warum versteckt es sie so sorgsam? Es soll sie niemand finden. Was wollte uns unser Gedicht vom Spitzchen und Möpschen erzählen? Wie ein Möpschen ein Spitzchen bestehlen will. Was wird Möpschen stehlen wollen? Gewifs einen Knochen, den sich Spitzchen versteckt hat. Hat Möpschen solchen Hunger, dafs es den Knochen nehmen mufs? Nein, Möpschen bekommt satt zu essen. Weshalb thut er's dann? Er gönnt dem Spitz den Knochen nicht. Unser Möpschen wollte den Knochen wohl gern haben, wufste aber nicht, wohin ihn Spitzchen versteckt hatte. Was wird es darum



Warum fragt Mö
Nein, nun merkte Sp
mufste es nicht fragen
wollte? Nein, es hä
Warum thut es das ni
schrift: Wie Möpsch
den Knochen verste

II. Ob Spitzchen se

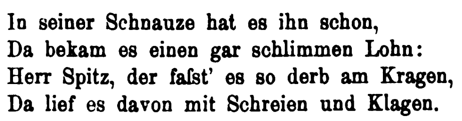
Er sagt: »Nein, Möpsche
Der Dieb ist's e

Erzähle noch einmal,
antwortet! Überschrift: W
nicht verratet.

III. Was wird das M
suchen. Wie hat es das
Hofe umhergegangen und
rochen. Ob es ihn finden

Das Möpschen ha
Bis hinter dem S

Was erfahren wir? M
Knochen hinter dem Stall
fleifsig gesucht? Es wollte
war das ni



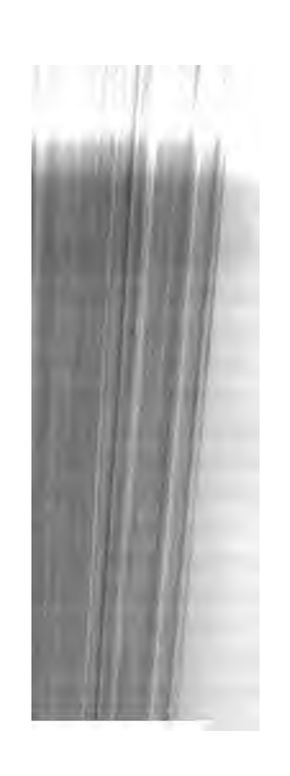
In seiner Schnauze hat es ihn schon,
Da bekam es einen gar schlimmen Lohn:
Herr Spitz, der faſst' es so derb am Kragen,
Da lief es davon mit Schreien und Klagen.

Erzähle, wie es dem Möpschen erging! Überschrift: Wie Möpschen den Knochen stehlen will und bestraft wird.

Ethische Betrachtung. War es recht, daſs das Möpschen bestraft wurde? Ja, denn es wollte stehlen; es war ein Dieb. Warum stiehlt es? Es gönnte dem Spitzchen den Knochen nicht. Was sehen wir daraus? Es war neidisch und habsüchtig. Wie erfuhr Spitzchen, daſs Möpschen stehlen wollte? Warum fragt es? Es war zu faul zum Suchen. — Was können wir vom Spitzchen sagen, da es wohl merkte, was Möpschen wollte? Spitzchen war klug. Wieso ist es auch genügsam?

Vergleich. Mit welchen Geschichten können wir unser Gedicht vergleichen? Mit der Geschichte vom Wolf und den sieben Geiſslein. Wieso? Der Wolf stiehlt die Geiſslein; dafür wird er auch bestraft; er muſs ertrinken. — Mit der Geschichte vom Mäuslein von *Güll*. Die Maus will den Speck aus der Falle stehlen. Die Falle schlägt zu; das Mäuslein ist gefangen und wird totgeschlagen. — Mit dem Gedicht vom Fuchs (Warnung von *Anschütz*). Der Fuchs hat die Gans gestohlen. Er soll totgeschossen werden, wenn er sie nicht wieder hergiebt. — Auch manche böse Kinder gleichen unserm Möpschen. Welche nämlich? Diejenigen, welche ihren Mitschülern die Schieferstifte, die Schwämme, die Bücher und das Frühstück nehmen, die zu Hause ihrer Mutter das Geld stehlen. Auch sie erhalten ihre Strafe.

Zusammenfassung. Was lernen wir aus all diesen Geschichten? Wer stiehlt, der wird bestraft. Das wissen alle Diebe. Warum stehlen sie dann doch? Sie denken, sie werden nicht ertappt. Manchmal gelingt auch der Diebstahl, dann aber wird der Dieb dreister, und endlich ergreift man ihn doch. Und was geschieht mit



Redlichkeit.«

Anwendung. Wann
biblische Geschichten,
der liebe Gott die D
hat der liebe Gott d
7. Gebot! Zeige an u
kein gutes Ende nimm
»Spare in der Zeit, so

Besprechung de

Zeige und nenne d
man das Möpschen? M
braun aus und hat a
Streifen. Auch die Oh
gefärbt. Sein Kopf ist r
Augen sind groſs und l
kurz. — Wie sieht da
hat lange, weiſse Haare
Schwanz. Sein Kopf ist
wie eine Tüte. Die Auge
sich Möpschen gesetzt?
es reichen Leuten gehört?

sind darin, und die sind alle nicht grofs. Vor den Fenstern sind kleine schiefe Holzladen. Neben der Hausthür hat man eine hölzerne Bank angebracht, darauf setzen sich die Leute abends nach dem Essen. Wer mag darin wohnen? Kutscher etc. Warum vermutet ihr das? — Beide Hunde wohnen auf dem Dorfe. Woraus geht das hervor? Die Strafse ist schmal und krumm. Sie ist nicht gepflastert. Die Hühner laufen auf der Strafse herum. Zwischen den Häusern befinden sich grofse Gärten. — Vorhin sagten wir, Möpschen gehört reichen Leuten; jetzt haben wir gefunden, dafs es auf dem Dorfe wohnt. Wem mag es dann gehören? Amtmann, Rittergutsbesitzer etc. — Wie ihr gesehen habt, wohnen beide Hunde dicht bei einander, sie sind somit Nachbarn. Jetzt können wir uns auch erklären, woher Möpschen wufste, dafs Spitzchen einen schönen Knochen versteckt hatte. Wie nämlich? Möpschen hat am Thorwege gestanden und durch das Eisengitter gesehen, als Spitzchen den Knochen fortschleppte.

Die Störche.

Ziel. Wie die Störche wieder zu uns kommen.

Vorbereitung. Wann kommen die Störche wieder? Im Frühlinge, wenn es wieder warm bei uns wird. Warum waren sie fortgezogen? Weil sie kein Futter mehr fanden. Welches ist denn ihre Nahrung? Frösche, Fische etc. Wo waren sie im Winter? Weit fort im warmen Lande. Warum bleiben sie nicht dort, wo sie doch immer Nahrung finden? Es gefällt ihnen bei uns besser. Welches wird ihre erste Arbeit sein, wenn sie wieder zu uns kommen? Sie werden sich ein Nest bauen. Wer hat schon ein Storchnest gesehen? Wo? In Passendorf, Schlettau, Ammendorf und Rockendorf. Was könnt ihr mir vom Storchneste erzählen? Das Nest war auf einem Dache. Es war sehr grofs und aus Zweigen gebaut. Da haben die armen Störche aber ein sehr hartes Lager?

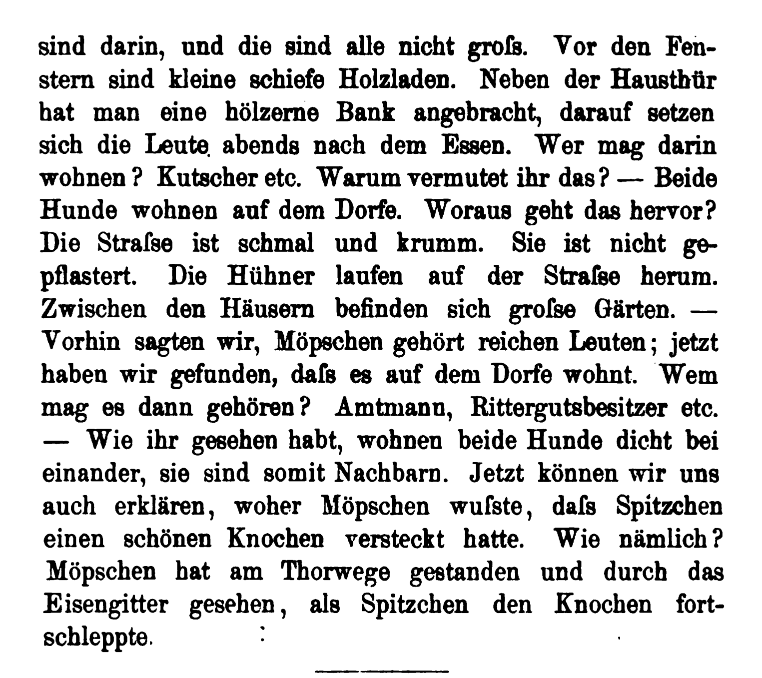


am längsten!«
Redlichkeit.«

Anwendung. Wan
biblische Geschichten,
der liebe Gott die L
hat der liebe Gott c
7. Gebot! Zeige an ur
kein gutes Ende nimm
»Spare in der Zeit, so

Besprechung des

Zeige und nenne di
man das Möpschen? M
braun aus und hat au
Streifen. Auch die Ohr
gefärbt. Sein Kopf ist r
Augen sind grofs und b
kurz. — Wie sieht da
hat lange, weifse Haare
Schwanz. Sein Kopf ist
wie eine Tüte. Die Auge
sich Möpschen gesetzt?
es reichen Leuten gehört
Schnur mit zwei



sind darin, und die sind alle nicht grofs. Vor den Fenstern sind kleine schiefe Holzladen. Neben der Hausthür hat man eine hölzerne Bank angebracht, darauf setzen sich die Leute abends nach dem Essen. Wer mag darin wohnen? Kutscher etc. Warum vermutet ihr das? — Beide Hunde wohnen auf dem Dorfe. Woraus geht das hervor? Die Strafse ist schmal und krumm. Sie ist nicht gepflastert. Die Hühner laufen auf der Strafse herum. Zwischen den Häusern befinden sich grofse Gärten. — Vorhin sagten wir, Möpschen gehört reichen Leuten; jetzt haben wir gefunden, dafs es auf dem Dorfe wohnt. Wem mag es dann gehören? Amtmann, Rittergutsbesitzer etc. — Wie ihr gesehen habt, wohnen beide Hunde dicht bei einander, sie sind somit Nachbarn. Jetzt können wir uns auch erklären, woher Möpschen wufste, dafs Spitzchen einen schönen Knochen versteckt hatte. Wie nämlich? Möpschen hat am Thorwege gestanden und durch das Eisengitter gesehen, als Spitzchen den Knochen fortschleppte.

Die Störche.

Ziel. Wie die Störche wieder zu uns kommen.

Vorbereitung. Wann kommen die Störche wieder? Im Frühlinge, wenn es wieder warm bei uns wird. Warum waren sie fortgezogen? Weil sie kein Futter mehr fanden. Welches ist denn ihre Nahrung? Frösche, Fische etc. Wo waren sie im Winter? Weit fort im warmen Lande. Warum bleiben sie nicht dort, wo sie doch immer Nahrung finden? Es gefällt ihnen bei uns besser. Welches wird ihre erste Arbeit sein, wenn sie wieder zu uns kommen? Sie werden sich ein Nest bauen. Wer hat schon ein Storchnest gesehen? Wo? In Passendorf, Schlettau, Ammendorf und Rockendorf. Was könnt ihr mir vom Storchneste erzählen? Das Nest war auf einem Dache. Es war sehr grofs und aus Zweigen gebaut. Da haben die armen Störche aber ein sehr hartes Lager?



schädigt. Wie machen
Stroh, Federn etc. in
legen sie hier mit de
sich die Störche freuen
finden? Sie haben we
Störchen ergehen, wenn
ihr altes Nest finden?
bauen?

Darbietung.

I. »Die Sonne sche
Nun sind auch
Wir haben im fe
Nicht unser liebe
Da steht's noch;
Und still drin wo

Wann also kommen d
Sonne scheint und der So
finden wieder Nahrung. W
im vorigen Sommer bei u
im fernen Lande ihr lieb
Woran merken wir, dafs
Sie haben es lieb. Sie
darin wohnen und brüten
gefunden? Ja; denn si

Warum sind sie so eifrig? Es soll bald fertig werden. Warum so froh? Sie freuen sich, dafs es so hübsch wird. Überschrift: Wie die Störche ihr altes Nest ausbessern.

III. Was mögen sie anfangen, wenn das Nest in Ordnung gebracht ist?

> Frau Störchin safs drauf drei Wochen lang,
> Da hörte man bald gar mancherlei Klang:
> Fünf Störchlein reckten die Köpfchen herauf
> Und sperrten die hungrigen Schnäbel auf.

Worauf safs denn Frau Störchin drei Wochen lang? Auf den Eiern, die sie in das Nest gelegt hatte. Nach diesen drei Wochen hörte man mancherlei Klang. Wie ging das zu? Die Eier waren jetzt ausgebrütet, und fünf Störchlein waren im Neste und piepten. Weshalb piepen sie? Sie haben Hunger und wollen Futter haben. Welche Arbeit haben die Alten also jetzt zu verrichten? Überschrift: Wie die Störche Junge haben.

Ethische Betrachtung. Warum holen sie so fleifsig Futter? Sie haben ihre Kinder lieb. Welches ist das Vaterhaus der kleinen Störche? Das Nest. Und welches ist ihre Heimat? Der Ort, in welchem sich das Nest befindet. Hier sind auch die Eltern der Kleinen grofs geworden. Hier ist also auch deren Heimat. Im vorigen Herbste zogen sie von hier fort, jetzt sind sie wiedergekommen. Warum bleiben sie nicht im fremden Lande, wo sie doch immer Nahrung finden? Sie haben ihr Vaterhaus und ihre Heimat lieb. Es gefällt ihnen in der Heimat besser, als im fremden Lande. Welches war ihre erste Arbeit? Sie besserten ihr Nest aus. Warum thun sie das? Sie sind ordentlich. Wie sind sie bei ihrer Arbeit? Fleifsig und fröhlich.

Vergleich. Storch und Wandersmann.

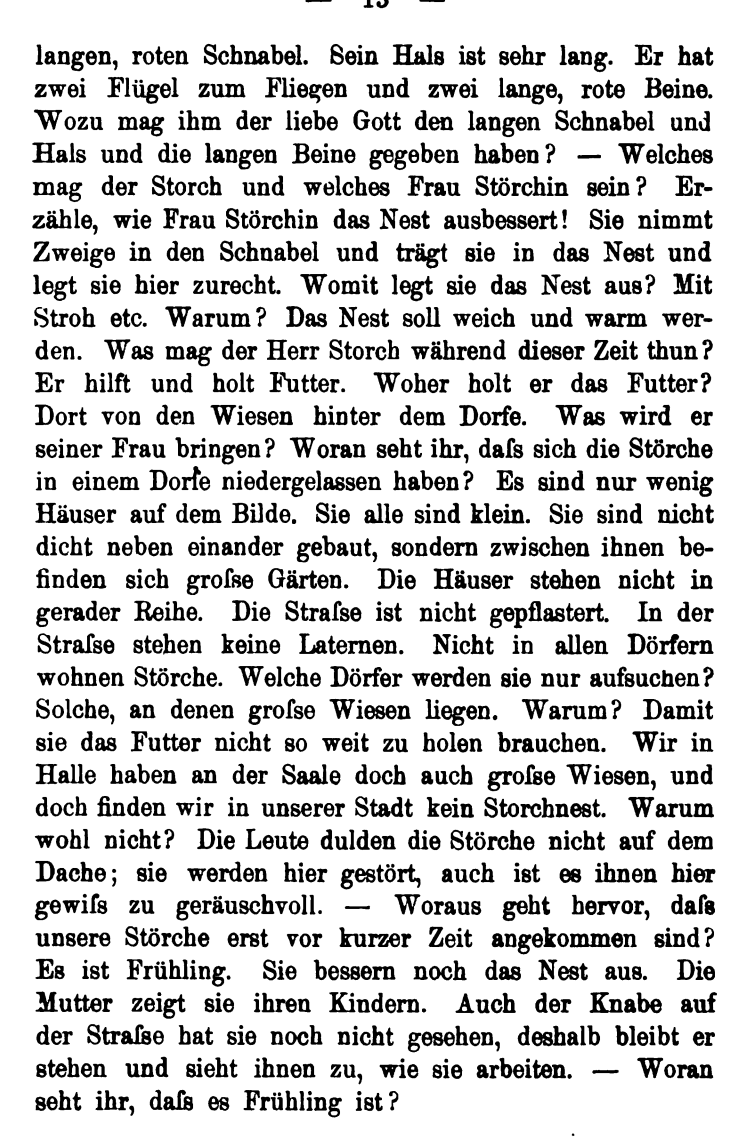
Wieso können wir unsere Störche mit einem Wandersmann vergleichen? Beide ziehen aus der Heimat fort. Warum ziehen die Störche? Weil sie bei uns im Winter

kein Futter finden. Warum der Wandersmann? Weil er keine Arbeit hat; weil er nicht genug Geld verdient etc. Was thut der Wandersmann, ehe er fortzieht? Er nimmt Abschied von Vater und Mutter, Freunden und Bekannten. Thut das auch der Storch? Ja — er klappert vom Dache und will damit Lebewohl sagen. Wie wird es beiden zu Mute sein, wenn sie Abschied nehmen? Beide sind traurig. Beide ziehen weit fort von der Heimat. Beide haben also einen weiten Weg. Auf diesem Wege geht es dem Wandersmann nicht immer gut. Wieso? Sein Geld wird alle; er hat nichts zu essen; er muſs hungern und betteln. Am Abend hat er oft keine Wohnung und muſs im Freien schlafen. Ob es dem Storche wohl besser geht? Nein, auch er findet unterwegs nicht immer Futter; auch er findet am Abend kein warmes Nest. Beide kommen endlich im fremden Lande an. Bleiben sie immer hier? Nein, sie kehren wieder in die Heimat zurück. Warum? Es gefällt ihnen in der Heimat besser als in der Fremde.

Zusammenfassung. Was werden Storch und Wandersmann darum wohl sagen, wenn sie wieder in der Heimat ankommen? A c h, i n d e r H e i m a t i s t e s s c h ö n e r a l s i n d e r F r e m d e! B l e i b t i n d e r H e i m a t! H a b t d i e H e i m a t l i e b.

Anwendung. Welches ist eure Heimat? Warum habt ihr die Heimat lieb? Wie könnt ihr zeigen, daſs ihr die Heimat lieb habt? Nennt Männer aus der biblischen Geschichte, welche ihre Heimat verlassen haben! Erkläre das Verschen »In der Fremde wird es klar, wie so schön die Heimat war!« Warum können wir den Storch einen Zugvogel nennen? Nennt noch andere Zugvögel.

Besprechung des Kehr-Pfeifferschen Bildes. Jetzt sollt ihr die Störche auf einem Bilde sehen. Wo sind sie? Auf einem Dache im Storchneste. Beschreibe den Storch! Der Storch ist ein groſser Vogel. Er hat ein weiſses Federkleid; nur die Flügelspitzen sind schwarz gefärbt. Sein Kopf ist klein. Daran hat er zwei Augen und einen



langen, roten Schnabel. Sein Hals ist sehr lang. Er hat zwei Flügel zum Fliegen und zwei lange, rote Beine. Wozu mag ihm der liebe Gott den langen Schnabel und Hals und die langen Beine gegeben haben? — Welches mag der Storch und welches Frau Störchin sein? Erzähle, wie Frau Störchin das Nest ausbessert! Sie nimmt Zweige in den Schnabel und trägt sie in das Nest und legt sie hier zurecht. Womit legt sie das Nest aus? Mit Stroh etc. Warum? Das Nest soll weich und warm werden. Was mag der Herr Storch während dieser Zeit thun? Er hilft und holt Futter. Woher holt er das Futter? Dort von den Wiesen hinter dem Dorfe. Was wird er seiner Frau bringen? Woran seht ihr, daſs sich die Störche in einem Dorfe niedergelassen haben? Es sind nur wenig Häuser auf dem Bilde. Sie alle sind klein. Sie sind nicht dicht neben einander gebaut, sondern zwischen ihnen befinden sich groſse Gärten. Die Häuser stehen nicht in gerader Reihe. Die Straſse ist nicht gepflastert. In der Straſse stehen keine Laternen. Nicht in allen Dörfern wohnen Störche. Welche Dörfer werden sie nur aufsuchen? Solche, an denen groſse Wiesen liegen. Warum? Damit sie das Futter nicht so weit zu holen brauchen. Wir in Halle haben an der Saale doch auch groſse Wiesen, und doch finden wir in unserer Stadt kein Storchnest. Warum wohl nicht? Die Leute dulden die Störche nicht auf dem Dache; sie werden hier gestört, auch ist es ihnen hier gewiſs zu geräuschvoll. — Woraus geht hervor, daſs unsere Störche erst vor kurzer Zeit angekommen sind? Es ist Frühling. Sie bessern noch das Nest aus. Die Mutter zeigt sie ihren Kindern. Auch der Knabe auf der Straſse hat sie noch nicht gesehen, deshalb bleibt er stehen und sieht ihnen zu, wie sie arbeiten. — Woran seht ihr, daſs es Frühling ist?

Sperling und Pferd.[1])

Ziel. Wie ein Sperling zu einem Pferdchen kommt.

Behandlung. I. Was mag er bei dem Pferdchen wollen? Er will gewifs Futter. In welcher Zeit geschieht das am öftesten? Im Winter. Weshalb gerade in dieser Zeit? Er findet am wenigsten Futter, weil alles mit Schnee bedeckt und festgefroren ist. Wieviel braucht das hungrige Spätzlein, um satt zu werden? Nur ein paar Körnchen Hafer. Kann denn das Pferdchen etwas abgeben, oder mufs es dann selbst Hunger leiden? Es wird satt, auch wenn der Sperling mitifst. Warum vermutet ihr das? Weil es vom Fuhrmann eine ganze Krippe voll Hafer erhält. Zusammenfassung! Im Winter findet der Sperling oft kein Futter, weil alles mit Schnee bedeckt und festgefroren ist. Da geht er zu dem Pferdchen an die Krippe und spricht: »Liebes Pferdchen, du hast eine ganze Krippe voll Hafer, bitte gieb mir ein paar Körnchen davon; denn ich habe grofsen Hunger. Ganz ähnlich wird es uns im Gedicht erzählt. Hört zu!

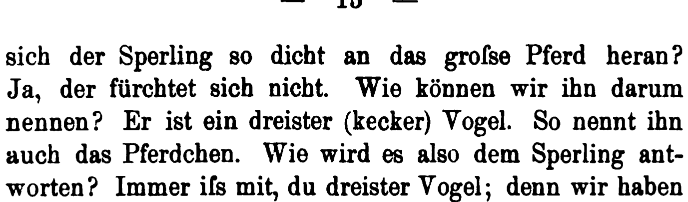
»Pferdchen, du hast die Krippe voll;
giebst mir wohl auch einen kleinen Zoll,
ein einzig Körnlein oder zwei;
du wirst noch immer satt dabei.«

Kleiner Zoll = kleine Abgabe. Wiedergabe des Inhalts! Überschrift: Wie der Sperling das Pferdchen um Hafer bittet.

II. Was mag ihm das Pferdchen antworten? Immer ifs mit, wir haben alle beide genug Futter. Das läfst sich das hungrige Spätzlein gewifs nicht zweimal sagen; schnell fliegt es herbei und ifst mit. Wo nimmt es Platz? Es setzt sich auf den Rand der Krippe und ifst mit. Es fliegt unter die Krippe und pickt die Körnchen auf, welche das Pferdchen zur Erde fallen läfst. Traut

---

[1]) In manchen Schulen wird diese Fabel im Sommer behandelt; der Text weist jedoch darauf hin, dafs sie im Winter zu besprechen ist.



sich der Sperling so dicht an das grofse Pferd heran? Ja, der fürchtet sich nicht. Wie können wir ihn darum nennen? Er ist ein dreister (kecker) Vogel. So nennt ihn auch das Pferdchen. Wie wird es also dem Sperling antworten? Immer ifs mit, du dreister Vogel; denn wir haben alle beide genug. Es sagt:

»Nimm, kecker Vogel, nur immer hin,
Genug ist für mich und dich darin.«

Inhaltsangabe! Erzähle, weshalb das Pferdchen den Sperling einen kecken Vogel nennt! Überschrift: Wie das Pferdchen dem Sperling Hafer giebt.

III. Beide essen jetzt. Wird's Futter reichen? Ja sie werden satt. Sie brauchen demnach keine Not zu leiden. Ob es so sein wird?

Und sie afsen zusammen, die zwei,
Litt keiner Mangel und Not dabei.

Überschrift: Wie beide zusammen essen und satt werden.

IV. Was thut der Sperling, wenn er satt ist? Er fliegt fort. Das wäre unrecht von ihm. Warum? Weil er sich nicht bedankt. Wie wird er danken? Er wird sagen: »Ich danke dir, liebes Pferdchen, dafs du mir Hafer gegeben hast.« Kann er sich nicht noch auf andere Weise dankbar erweisen? (Denkt an die vielen Fliegen im Sommer!) Er kann dem Pferdchen im Sommer die Fliegen wegfangen. Wieviel fängt er wohl? Viele Hundert. Kann er mehrere auf einmal fangen? Nein, nur eine. Mit der Zeit werden es doch hundert und noch mehr. Erweist er denn damit dem Pferdchen einen Dienst? Ja; denn die Fliegen stechen es sehr. Woran merkt man, dafs sie das Pferdchen quälen? Es schlägt mit dem Schwanze nach ihnen, und sucht sie abzuschütteln. Hilft ihm das viel? Nein, die kommen immer wieder. Wann aber hat es keine Not und Qual mehr zu leiden? Wenn sie der Sperling wegfängt. Erzähle noch einmal, wie der Sperling danken kann! Unser Sperling dankt auch auf diese Weise; denn es heifst im Gedicht:

Und als der Sommer kam so warm,
Da kam auch manch' böser Fliegenschwarm;
Doch der Sperling fing hundert auf einmal,
Da hatte das Pferd nicht Not und Qual.

Überschrift: Wie der Sperling dankt.

Ethische Betrachtung. Was gefällt euch vom Spätzlein? Dafs es bittet, wenn es Futter haben will, und dankbar ist, wenn es etwas bekommen hat. Was könnt ihr vom Pferdchen sagen? Es ist mitleidig.

Vergleich. Sperling und Pferd und Bienchen und Taube.

Der Sperling dankt, indem er dem Pferdchen einen Dienst erweist. In welcher Geschichte wird uns etwas Ähnliches erzählt? In der Geschichte vom Bienchen und der Taube. Diese Geschichte wollen wir mit unserem Gedichte vergleichen. Ausführung: Sperling und Bienchen sind in Not. Pferdchen und Taube helfen ihnen. Dafür sind beide dankbar und helfen dem Pferdchen und der Taube wieder aus der Not.

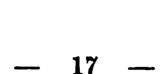
Zusammenfassung. Was lernen wir aus beiden Geschichten? Wenn uns jemand aus der Not hilft, so sollen wir ihm wieder helfen, wenn er in Not ist. Wir sollen also denken: »Eine Liebe ist der andern wert!«

Anwendung. Wie könnt ihr das Sprüchlein erfüllen: »Eine Liebe ist der andern wert?« Nennt andere Geschichten, welche uns das zeigen! Nennt Männer aus der biblischen Geschichte, die anderen in der Not halfen! Wieso zeigt uns unsere Geschichte, dafs Liebe wieder Liebe (Gegenliebe) erweckt?

Besprechung des Kehr-Pfeifferschen Bildes.[1] Jetzt sollt ihr auf diesem Bilde sehen, wie ein Pferdchen einem Sper-

---

[1]) Die Beschreibung dieses Bildes bietet einige Schwierigkeit, da Fabeltext und Bild gewissermafsen im Widerspruche stehen. Die Fabel erzählt nämlich, dafs der Sperling im Winter um Futter bittet und im Sommer dankt, indem er dem Pferdchen die Fliegen wegfängt; das Bild dagegen zeigt, wie der Sperling im Sommer bittet. Soll das Kind nicht auf den Gedanken kommen, dafs die Fabel die Unwahrheit erzählt (der Sperling ein undankbarer Vogel ist), so



ling Futter giebt. In welcher Jahreszeit wird's geschehen sein? Im Winter. Ist's so? Nein, dieser Sperling bittet im Sommer. Woran seht ihr das? Die Laube ist grün. Der Fuhrmann trinkt sein Bier in der Laube; wäre es kalt, so ginge er in die warme Stube. Auch hat er nur einen blauen Leinenkittel und keinen dicken Überzieher an. Der Wirt steht sogar in Hemdärmeln daneben. Dem Pferdchen hat man keine warme Decke übergedeckt. Ist's recht, dafs der Sperling in dieser Zeit bettelt? Nein, jetzt kann er sich Futter suchen; denn in dieser Zeit findet er überall etwas. Und doch scheint er es nicht ohne Not zu thun. Denn wie würde wohl sonst das Pferdchen zu ihm gesagt haben? Du fauler Sperling, suche dir etwas. Er hat also gewifs keine Zeit zum Suchen. Wer mag auf ihn warten? Gewifs seine Jungen, sie wollen Futter von ihm haben. Dafs es so ist, seht ihr auch auf dem Bilde. Wieso? Neben der Krippe sitzen die Jungen und sperren die Schnäbel auf; denn sie haben Hunger. Sind's auch wirklich junge Spätzlein? Ja; denn sie flattern mit den Flügeln und haben kleine gelbe Schnäbel. Warum also bittet er beim Pferdchen? — Wann erweist er sich dann dankbar? Wenn seine Jungen satt sind; wenn sie grofs sind und er sie nicht mehr zu füttern braucht. — Wo wird der Sperling wohnen? Auf dem Dache des Gasthauses. Warum vermutet ihr, dafs er sein Nest in der Nähe hat? Seine Jungen können noch nicht weit fliegen. — Weshalb hält der Fuhrmann hier? Er und sein Pferdchen haben Hunger und Durst. Woran merken wir das? Was ist schuld daran? Sie sind gewifs schon lange von zu Hause fort. So lange wie ihr konnte der Fuhrmann und sein Pferdchen heute freilich nicht schlafen. Früh um zwei Uhr wurde schon angespannt. Seinen Wagen hatte der Fuhrmann schon am Abend zuvor beladen.

mufs bei der Besprechung des Bildes darauf aufmerksam gemacht werden, dafs der Sperling heute nicht ohne Not bittet, und dafs er sich gewifs dankbar erweist, wenn er seine Jungen nicht mehr zu füttern braucht.

Es soll schnell v
Fuhrmann seinen
mir endlich von
Wagen zieht?



Kn

Ziel. Wie ein K

Behandlung. I. W
Auf einem Baume, im
in einer Mauerritze, in
auf der Wiese im Gras
wenn er das Nestchen
sehen könnte. Warum
in dem Nestchen Eier
wird er seinen Wuns
hoch gebaut ist, so d
Knabe sahe das Nest
wird er thun? Er wi
demselben ist. Was h
den Knaben herankom
davon geflo

es zu dem Knaben sagen, wenn es sprechen könnte? Lieber Knabe, komme nicht an mein Nest heran; denn es liegen meine Jungen darin. Jetzt denkt an die Jungen, die bisher nur ihre liebe Mutter gesehen haben. Was wird geschehen, wenn sie den Knaben am Neste erblicken? Sie werden erschrecken, sich fürchten und laut schreien. Das alles weifs die Mutter der Kleinen. Wie würde sie darum weiter zu dem Knaben sprechen? Sieh' nicht in das Nestchen hinein; denn meine Jungen werden erschrecken, sich fürchten und laut schreien, wenn sie dich sehen. Jetzt gieb die Worte des Vögleins im Zusammenhange wieder! Lieber Knabe, komme nicht heran an mein Nestchen; denn es liegen meine Jungen darin, die werden erschrecken, sich fürchten und laut schreien, wenn sie dich erblicken. Ganz ähnlich erzählt uns diese Geschichte unser Gedichtchen. Hört zu!

»Knabe, ich bitt' dich, so sehr ich kann:
O rühre mein kleines Nest nicht an!
O sieh nicht mit deinen Blicken hin!
Es liegen ja meine Kinder drin,
Die werden erschrecken und ängstlich schrei'n,
Wenn du schaust mit den grofsen Augen herein.«

Erzähle die Geschichte noch einmal! Überschrift: Wie das Vöglein den Knaben bittet vom Nestchen fern zu bleiben.

II. Was wird der Knabe gethan haben, als ihn das Vöglein so bittet? Er wird zurückgegangen sein. Weit fort? Nein, er wird sich in der Nähe versteckt haben. Weshalb? Er wollte sehen, was das Vöglein nun anfängt. Zusammenfassung! In unserem Gedichte heifst es:

Wohl sähe der Knabe das Nestchen gern,
Doch stand er behutsam still von fern.

Inhaltsangabe! Überschrift: Wie der Knabe dem Nestchen fern bleibt.

III. Wie wird es jetzt dem Vöglein zu Mute gewesen sein? Es wird sich gefreut haben. Es wird nicht mehr ängstlich um das Nest herumgeflogen sein. Ja, was wird es sogar gethan haben, als der Knabe noch einige

Schritte zurückging? Es wird in das Nestchen zurückgeflogen sein. Weshalb? Damit die Kleinen keine Angst und Furcht mehr haben. So machte es auch unser Vöglein; denn im Gedicht wird uns erzählt:

> Da kam der arme Vogel zur Ruh',
> Flog hin und deckte die Kleinen zu,

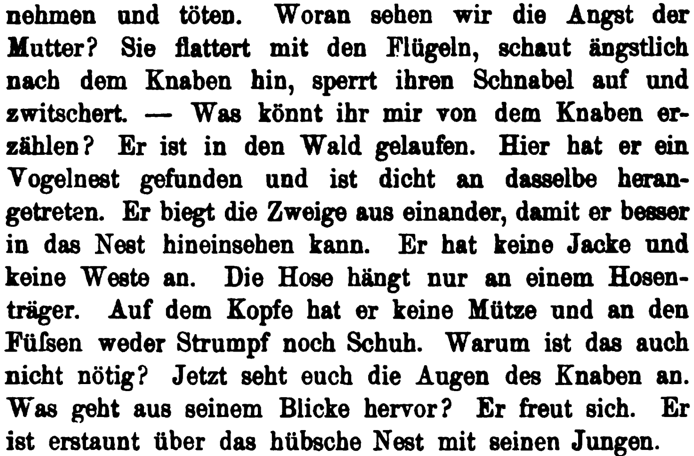
Wiedergabe des Inhalts: Überschrift: Wie das Vöglein zu seinen Kindern zurückkehrt.

IV. Wir sagten, das Vöglein freute sich über den Knaben. Wie wird es ihn darum angesehen haben? Freundlich. Wie würde es jetzt zu ihm sagen? Ich danke dir, lieber Knabe, dafs du meinen Kindern kein Leid gethan hast. Zusammenfassung! So ähnlich sagte es auch das Vöglein. Hört zu!

> Und sahe den Knaben so freundlich an:
> »Hab Dank, dafs du ihnen kein Leid gethan.«

Überschrift: Wie sich das Vöglein bedankt.

Besprechung des Kehr-Pfeifferschen Bildes. Diese Geschichte wollen wir uns jetzt auf einem Bilde ansehen. Zeige den Knaben und das Vogelnest! Wo hat der Knabe das Nest gefunden? Im Walde. Was könnt ihr mir von dem Nestchen erzählen? Das Nest ist klein und rund. Das Vöglein hat es in einen Busch gebaut. Warum so tief in den Busch? Damit die Kleinen vor Wind und Regen geschützt sind. Damit die bösen Buben das Nest nicht so leicht finden. Woraus ist es gebaut? Aus Heu, Haaren, Moos und Federn. Wo werden wir die meisten Haare und Federn finden? Im Neste. Warum thut dies das Vöglein? Die Jungen sollen weich und warm liegen. Was seht ihr in dem Neste? Fünf kleine Vöglein, die stecken ihre Köpfe aus dem Neste und sperren ihre kleinen gelben Schnäbel auf. Weshalb? Sie sehen den Knaben mit seinen grofsen Augen, fürchten sich und fangen deshalb an zu schreien. Wo ist die Mutter der Kleinen? Die sitzt auf einem Zweige in der Nähe des Nestchens. Wie wird's ihr zu Mute sein? Sie ist betrübt, traurig, ängstlich. Warum? Sie denkt, der Knabe will ihr die lieben Kinder



nehmen und töten. Woran sehen wir die Angst der Mutter? Sie flattert mit den Flügeln, schaut ängstlich nach dem Knaben hin, sperrt ihren Schnabel auf und zwitschert. — Was könnt ihr mir von dem Knaben erzählen? Er ist in den Wald gelaufen. Hier hat er ein Vogelnest gefunden und ist dicht an dasselbe herangetreten. Er biegt die Zweige aus einander, damit er besser in das Nest hineinsehen kann. Er hat keine Jacke und keine Weste an. Die Hose hängt nur an einem Hosenträger. Auf dem Kopfe hat er keine Mütze und an den Füſsen weder Strumpf noch Schuh. Warum ist das auch nicht nötig? Jetzt seht euch die Augen des Knaben an. Was geht aus seinem Blicke hervor? Er freut sich. Er ist erstaunt über das hübsche Nest mit seinen Jungen.

Ethische Betrachtung. Der Knabe thut ihnen also kein Leid. Warum nicht? Weil ihn die Mutter der kleinen Vögel so bittet. Hätten wohl alle Knaben auf diese Bitte gehört? Warum thut er's? Es dauert ihn; er ist mitleidig. Warum bittet die Mutter der Kleinen so? Sie hat die Kinder lieb. Woran habt ihr das noch gemerkt? Sie legt das Nestchen mit Moos, Federn und Haaren aus, damit die Jungen recht weich und warm liegen. Sie baut das Nest tief in den Busch, damit ihre Kinder nicht vom Wind und Regen getroffen werden und die bösen Buben das Nest nicht finden. Sie holt fleiſsig Futter. Sie sorgt für sie. Sie verläſst die Jungen nicht, sondern bleibt in der Nähe und fliegt ängstlich um das Nest herum. Sie ängstigt sich um sie. Sie deckt sie mit den Flügeln zu, um sie zu beschützen und zu beruhigen. Sie beschützt und beruhigt sie. Sie ist betrübt und traurig, wenn ihr die Kinder genommen werden. — Was thut sie, als ihr der Knabe die Kinder läſst? Sie dankt.

Vergleich. Knabe und Vogelnest und die Singvögel von *Chr. v. Schmid.*

Sind alle Kinder so mitleidig wie unser Knabe? Nein. Welche Geschichte hat euch das gezeigt? Die Geschichte

von den Singvögeln. Diese Geschichte wollen wir mit unserem Gedichte vergleichen. Wo finden die Knaben die Nester? Welchen Wunsch haben sie, als sie dieselben sehen? Warum verschont unser Knabe das Nest? Was thun die übrigen Knaben? Haben die Singvögel kein gutes Wort gegeben? Warum nehmen die Knaben trotzdem die Nester aus? Welche Strafe trifft sie dafür? Welchen Lohn erhält unser Knabe?

Zusammenfassung.

Nimmst du dem Vogel Nest und Ei,
Ist's mit Gesang und Obst vorbei.
Lafs doch in Ruhe, liebes Kind,
Die Tierchen, die so nützlich sind!

Anwendung. Wieso thun sich die bösen Buben, welche Nester ausnehmen, selbst den gröfsten Schaden? Welchen Lohn erhaltet ihr, wenn ihr die Nester verschont? Wieso sind die Nesterausnehmer Tierquäler? Wie könnt ihr die Vögel schützen? Wieso schützte die kleine Minna (Die kleine Wohlthäterin von *Krummacher*), welche im Winter Futter streute, die Vögel? Nennt andere Geschichten, in welchen uns erzählt wird, wie Vöglein verschont werden. Erzähle die Geschichte vom Knaben und dem Vogelneste!

Wandersmann und Lerche.

Ziel. Wie eine Lerche einem Wandersmann erzählt, warum sie frühmorgens singt.

Vorbereitung. Einen Wandersmann (Handwerksburschen) habt ihr schon alle gesehen. Warum nennt man ihn so? Weil er von einem Orte zum andern wandert. Warum bleibt er nicht zu Hause? Er hat vielleicht keine Arbeit mehr. Er verdient nicht genug Geld. Es gefällt ihm nicht mehr zu Hause. Er will sich die Welt besehen. Woran erkennt ihr ihn? Er hat ein Bündel auf dem Rücken und gewöhnlich einen Stock in der Hand. Zusammenfassung! Auch eine Lerche habt ihr auf unserem letzten



Spaziergange alle kennen gelernt. Wo sahen wir sie? Im Felde. Was könnt ihr mir von ihr erzählen? Sie singt sehr schön, und dabei fliegt sie so hoch oben in der Luft, dafs wir sie oft gar nicht sahen. Sie ist etwas gröfser wie der Sperling. Sie hat ein graues Federkleid. Ihr Nest baut sie in Korn- und Weizenfelder. Ist sie immer bei uns? Nein, im Herbste zieht sie fort in wärmere Länder und erst im Frühlinge kommt sie wieder. Zusammenfassung! Was will uns heute das Gedicht von beiden erzählen? Wie eine Lerche einem Wandersmanne erzählt, warum sie frühmorgens singt. Wo wird sie ihm das erzählt haben? Im Felde. In welcher Jahreszeit mufs das gewesen sein? Im Frühlinge oder Sommer. Warum in dieser Zeit? Was thut jetzt der Wandersmann im Felde? Ist's angenehm, wenn er im Sommer den ganzen Tag im Freien wandern mufs? Nein, es ist zu warm. Wann besonders? Zu Mittag. In dieser Zeit ruht sich auch der Wandersmann aus. Er setzt sich unter einen schattigen Baum und verzehrt sein Stückchen Brot; oder wenn er noch Geld hat, dann kehrt er wohl auch in einem Gasthause ein. Wann wandert er dann? Frühmorgens und abends. Auch unser Wandersmann war heute sehr früh aufgestanden. Es dämmerte noch, als er schon im Freien war. Doch hier im Felde war er nicht der erste, sondern hoch oben in der Luft sang schon eine Lerche. Darüber wundert er sich. Wie wird er sie fragen? Lerche, warum singst du schon so früh? Was mag sie ihm da erzählen? Hört zu!

Darbietung.

»Lerche, wie früh schon fliegest du
Jauchzend der Morgensonne zu?«

Was erzählt uns das Gedicht vom Wandersmann und der Lerche? Wie der Wandersmann die Lerche fragt, warum sie so früh singt. Warum heifst es, sie fliegt jauchzend der Morgensonne zu? Weil sie so fröhlich und und laut singt und dabei hoch oben in der Luft fliegt. Wer selbst fröhlich ist, der wundert sich nicht, wenn

andere auch fröhlich sind. Was sehen wir daraus, daſs es ihm auffällt? Er ist traurig. Was mag schuld daran sein? Er hat vielleicht keine Arbeit gefunden; vielleicht ist sein Reisegeld alle geworden, und er muſs nun hungern und betteln. Zusammenfassung! Überschrift: Wie der Wandersmann die Lerche fragt, warum sie so fröhlich singt.

II. Was mag sie ihm antworten?

»Will dem lieben Gott mit Singen
Dank für Leben und Nahrung bringen;

Weshalb singt sie also? Sie will dem lieben Gott für Leben und Nahrung danken. Auf welche Weise konnte sie ihr Leben verlieren, wenn sie Gott nicht beschützte? Sie konnte krank werden und sterben. Die Katze konnte sie fangen. Böse Buben konnten sie töten. Der Blitz konnte sie erschlagen. Weshalb dankt sie dem lieben Gott für die Nahrung? Er hat ihr Fliegen und Mücken, Käfer und Würmer finden lassen. Zusammenfassung! Überschrift: Wie die Lerche Gott dankt. (Warum die Lerche fröhlich singt.)

III. Ob sie es alle Morgen thut?

Das ist von altersher mein Brauch;

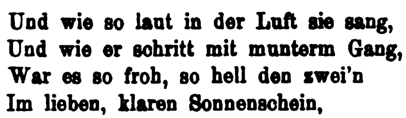
Wie hätte sie noch sagen können? Das habe ich schon immer gethan. Überschrift: Wie die Lerche täglich dankt.

IV. Hierauf richtet sie an den Wandersmann eine Frage. Was wird sie von ihm wissen wollen? Ob er es auch thut. Sie sagt:

Wandersmann, deiner doch wohl auch?«

Überschrift: Wie die Lerche den Wandersmann fragt, ob auch er Gott täglich dankt.

V. Hat er es denn nötig, Gott täglich zu danken? Ja; denn Gott beschützt täglich auch sein Leben und giebt ihm alle Tage zu essen und zu trinken. Was wird er darum antworten? Ja, auch ich danke Gott. Er sagt nichts, sondern schweigt still. Warum wohl? Er hat es nicht gethan. Ob er es jetzt thun wird?



Und wie so laut in der Luft sie sang,
Und wie er schritt mit munterm Gang,
War es so froh, so hell den zwei'n
Im lieben, klaren Sonnenschein,

Wird uns erzählt, dafs er dankt? Nein. Was hören wir nur? Die Lerche singt laut. Der Wandersmann geht weiter. Beide sind froh und heiter. Überschrift: Wie der Wandersmann und die Lerche fröhlich sind.

VI. Wie war es dem Wandersmann vorher zu Mute? Er war traurig. Und jetzt? Ist er fröhlich. Was mag schuld sein, dafs er plötzlich fröhlich geworden ist? Er hat gewifs gebetet.

Und Gott, der Herr, im Himmel droben,
Hörte gar gern ihr Danken und Loben.

Ist's richtig, was ihr vermutet? Welche Worte des Gedichts erzählen es uns? Wie mag sein Gebet gelautet haben? Wird's der Wandersmann nur heute thun? Nein, alle Tage. Warum wohl? Weil ihn das Gebet froh und heiter gestimmt hat. Wie geht dies zu? Er denkt, wie Gott die Lerche täglich beschützt und versorgt, so wird er auch dir täglich helfen und dich nicht verlassen. Deine Sorgen sind umsonst. Überschrift: Wie sich Gott freut, dafs Lerche und Wandersmann danken und loben.

Ethische Betrachtung. Beide sind fromm und dankbar. Beide sind früh auf, fröhlich und munter.

Vergleich. Gottes Lob in Wald und Feld, von *Dieffenbach.* — Das Blumengebet, von *Enslin.* — Sieh, keinen Tropfen Wasser schluckt das Huhn, von *Rückert.* — Was uns die Wachtel zuruft, von *Sauter.*

Zusammenfassung. Was lernen wir aus all' diesen Geschichten? Wir sollen Gott loben und danken. Dazu ermahnen uns auch die Sprüche: »Danket dem Herrn —.« »Lobe den Herrn meine Seele und vergifs nicht, was er dir Gutes gethan.« Welchen Segen es uns bringt, wenn wir Gott täglich loben und danken, sehen wir am Wandersmann. Wieso? Merkt euch: »Wer nicht am Morgen betet ist arm den ganzen Tag.« »Ein guter Tag fängt an mit Gottes Preis.«

Anwendung. Was könnt ihr von der Lerche lernen? Wofür habt ihr Gott zu danken? Auf welche Weise dankt ihr dem Herrn? Nennt Morgengebete! Tischgebete! Abendgebete! Morgengebet ist löblicher Brauch. Wieso?

Besprechung des Kehr-Pfeifferschen Bildes. Auch vom Wandersmann und der Lerche haben wir ein schönes Bild. Wir wollen sehen, was es uns von beiden erzählt. Beschreibe den Wandersmann! Er ist jung, grofs und stark. Auf dem Rücken trägt er ein Ränzel. In demselben sind seine Sachen. Ein Paar Stiefel sehen heraus. Er hat eine blaue Jacke und dunkle Hose an. Auf dem Kopfe hat er einen Strohhut. In der rechten Hand trägt er einen starken Gehstock und in der linken eine Tabakspfeife. — Wo wandert er? Im Felde. Wohin mag er ziehen wollen? Nach der Stadt, die dort am Berge liegt. Was will er da? Arbeit suchen. Welchen Weg geht er? Den Feldweg. Woran seht ihr das? Der Weg ist mit Gras bewachsen. Er ist schmal und sehr krumm. Auf der linken Seite ist ein Kornfeld und auf der rechten eine schöne Wiese mit vielen bunten Blumen. Warum geht er nicht auf der Chaussee? Der Feldweg ist weicher. Die Luft ist hier reiner. Er kommt vielleicht näher. Führt denn nach dieser Stadt überhaupt eine Chaussee? Ja. Zeige sie! Woran erkennt ihr sie? — Wann wandert er? Woran seht ihr, dafs es noch früh am Morgen ist? Die Sonne ist noch nicht aufgegangen. Es ist noch düster; denn wir können die Stadt noch nicht genau erkennen. Im Felde ist noch alles still. Der Schäfer schläft noch in seinem roten Häuschen; seine Schafe hat er noch nicht auf die Wiese geführt. In der Stadt raucht noch kein Schornstein, auch hier scheinen die Leute noch zu schlafen. Das Gras ist noch nafs vom Tau; denn der Wandersmann hat seine Hosen aufgeschlagen. — In welcher Jahreszeit wandert er? Im Sommer. Wieso zeigt das Bild, dafs es Anfang Juli ist? Das Korn ist fast reif. — Was könnt ihr von der Lerche erzählen? Sie fliegt hoch oben in der Luft und singt.



Hündchen und Böckchen.

Ziel. Wie ein Hündchen ein Böckchen auf einer Wiese neckt.

Vorbereitung. Wer hat schon ein Böckchen auf der Wiese gesehen? Was machte es hier? Es suchte sich Futter. Thut das auch das Hündchen? Nein, es springt herum und wälzt sich im Grase. Was will uns heute unser Gedicht von beiden erzählen? Wie ein Hündchen ein Böckchen auf einer Wiese neckt. Wie mag es das gemacht haben? Es ist hinter ihm hergesprungen, hat gebellt und gethan, als wollte es beifsen. Ist dies für das Böckchen angenehm? Nein. Was wird es darum thun? Es wird sich mit seinen Hörnern wehren. Wer von euch hat schon gesehen, wie sich ein Böckchen wehrt? Erzähle uns das? Es springt auf die Hinterfüfse, senkt den Kopf und stöfst zu. Wessen Waffen sind die besten? Ob es zum Kampfe kommen wird?

Darbietung.

»Hüte dich, Böckchen, jetzt beifs' ich dich!«
»Hüte dich, Hündchen, jetzt wehr' ich mich!«
»Habe gar einen scharfen Zahn.«
»Sind mir zwei Hörner gewachsen an.«

Was wird uns hier vom Hündchen und Böckchen erzählt? Wie sie sich streiten und drohen. Erzähle es! Wer ist schuld an diesem Streite? Hündchen. Wieso? Es fing an zu necken. Warum nimmt es das Böckchen so übel? Es denkt, Hündchen macht Ernst. Zusammenfassung!

II. Welches Ende mag der Streit nehmen? Ob es zum Kampfe kommen wird?

»Böckchen, es war nicht so schlimm gemeint,
Lafs uns nur spielen und sein gut Freund.«

Was thut das Hündchen, als es sieht, dafs das Böckchen unwillig ist? Es bittet: »Lafs uns gute Freunde sein und spiele mit mir, ich habe ja nur Spafs gemacht.« Warum giebt das Hündchen nach? Weil es keinen Zank und Streit will, und weil es an diesem Streite schuld

war. Überschrift: Wie sich **Hündchen mit dem Böckchen** vertragen will.

III. Wird's Böckchen mitspielen?

> Und so liefen den ganzen Tag
> Immer die zwei einander nach:
> Hündchen, das bellte mit Gewalt,
> Böckchen, das zeigte die Hörner bald.
> Sprangen dann wieder um die Wette.

Was hören wir? Böckchen spielt mit. Wie vertreiben sie sich die Zeit? Auch jetzt necken sie sich wieder. Warum nimmt es jetzt das Böckchen nicht übel? Es weifs nun, dafs es nur Spafs ist. Was bereitet ihnen das Spiel? Freude. Überschrift: **Wie Hündchen und Böckchen** spielen.

IV. Das mufs ja herrlich gewesen sein. Und was wünschtet ihr deshalb? Ach, wenn wir doch dabei gewesen wären und es mit angesehen hätten. Auch unser Gedicht sagt:

> Wer's doch mit angesehen hätte!

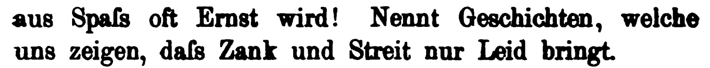
Ethische Betrachtung. Hündchen und Böckchen lieben keinen Zank und Streit; sie sind verträglich. Sie spielen gern. Sie sind lustig und munter.

Vergleich. Hündchen und Böckchen und die Hähne von *Hey*.

Beide Geschichten ergeben folgenden Vergleich: Hier ist Frieden, dort Zank und Streit. Hier ist man lustig und munter, dort böse und strenge. Hier ist Liebe, dort Furcht und Angst. Hier ist Freude, dort ist Leid.

Zusammenfassung. Was lernen wir aus unseren beiden Geschichten? Frieden bringt Freude; Zank und Streit bringt Leid. Darum »Streite dich nicht mit deinem Kameraden!« »Seid verträglich!« »Siehe, wie fein und lieblich ist es, wenn Brüder einträchtig bei einander wohnen.«

Anwendung. Wie könnt ihr in der Schulstube Zank und Streit vermeiden? Wie auf dem Schulwege? Wie zu Hause? Warum mufs man beim Spiele verträglich sein? Welche Kinder sind Spielverderber? Weise nach, dafs



aus Spaſs oft Ernst wird! Nennt Geschichten, welche uns zeigen, daſs Zank und Streit nur Leid bringt.

Besprechung des Kehr-Pfeifferschen Bildes. Was wird heute auf diesem Bilde zu sehen sein? Hündchen und Böckchen auf einer Wiese. Zeige beide! Wie gefällt euch das Hündchen? Warum? Hündchen hat ein weiches Fell, das sieht weiſs aus und ist schwarz gefleckt. Seine Haare glänzen wie Seide. Es hat schöne lange schwarze Ohren und einen hübschen buschigen Schwanz. Es gefällt uns, weil es lustig und munter ist, weil es gerne spielt und sich mit dem Böckchen verträgt. Was thut es jetzt? Es kommt schnell an das Böckchen herangesprungen und thut, als wollte es beiſsen. Woran sehen wir, daſs es tüchtig läuft? Die Ohren liegen an und der Schwanz fliegt im Winde. — Läſst sich's das Böckchen gefallen? Nein, es springt auf die Hinterfüſse, senkt den Kopf und stöſst mit seinen Hörnern. Seine Hörner sind ja recht niedlich. Wie kommt das? Böckchen ist noch jung, die Hörner müssen noch wachsen. Woran merken wir auſserdem, daſs es jung ist? Es spielt noch gern, ist noch nicht groſs und springt noch recht ungeschickt. — Wie lange spielen die beiden? Den ganzen Tag. Hat das Hündchen so lange Zeit? Muſs es nicht an der Kette liegen? Das ist kein Hofhund, sondern ein Stubenhund — ein Wachtelhündchen ist es. Wer sieht dem Spiele zu? Die Ziegen. Warum spielen sie nicht mit? Sie sind schon zu alt. Ist das auch wahr? Ja, denn sie sind viel gröſser, haben groſse Hörner und einen langen Bart; auch ihre Euter sind groſs. Hier steht noch eine junge Geiſs. Ob's ein Böckchen ist? Nein, denn sonst würde es mitspielen. — Wo spielen Hündchen und Böckchen? Auf einer Wiese. Seht ihr nicht noch andere Tierchen auf der Wiese spielen? Zwei Schmetterlinge spielen in der Luft. Wie kommen die hierher? Sie haben hier auf diesen Blumen gesessen und den Honig herausgesogen. Da sehen wir noch einen sitzen; bald wird er ihnen nachfliegen. — Das Böckchen und die Ziegen sind hier allein auf der

Wiese. Niemand pafst auf sie auf. Mich wundert's, daſs die Leute nicht ängstlich sind. Die Ziegen können doch leicht fortlaufen? Die sind gewiſs alle Tage hier und laufen dann nicht fort. Wenn's so ist, müssen sie hier in der Nähe wohnen. Wo mag das sein?

Der Bär.

Ziel. Wie ein Bär in unserer Stadt von einer Strafse zur andern wandert.

Vorbereitung. Wer hat das schon gesehen? Da wundert es mich, dafs er auch nicht alle zerrissen und gefressen hat? Der Bär konnte uns nichts thun; denn ein Mann hatte ihn an einer Kette, die war mit einem Ringe in der Nase festgemacht. Auch hatte der Bär einen Beiſskorb vor. Wie nennt man den Mann, welcher den Bären führt? Bärenführer. Wo mag er den Bären her haben? Im Walde gefangen. Einen grofsen Bären, wie ihr ihn hier gesehen habt, kann er nicht fangen. Warum nicht? Der würde ihn zerreifsen. Wann aber ist es möglich? Wenn er klein ist. Was wollte der Bärenführer mit seinem Bären bei uns? Der Bär sollte uns Kunststücke vormachen und dafür wollte der Bärenführer Geld haben. Welche Künste zeigte er euch? Er tanzte, ging auf zwei Beinen, legte sich nieder und schlief etc. Woher kann der Bär das alles? Das hat ihm der Bärenführer alles gelernt, als er klein war. Wer sah diesen Kunststückchen zu? Viele Kinder und auch grofse Leute. Was thaten die meisten Leute, als der Bärenführer mit seinem Teller kam und Geld einsammeln wollte? Sie liefen davon. So, wie es ihm bei uns ging, geht es ihm fast überall, wo er hinkommt. Was können wir darum von dem Manne sagen? Er ist arm. Wie wird es darum mit der Kost der beiden stehen? Sie werden oft nichts zu essen haben. Ob der Bär darum wohl gern zu uns kommt? Ob er uns seine Künste gern zeigt? Hört zu!

Darbietung. I.

> Was kommt denn da für ein Tanzmeister her?
> Willkommen, willkommen du lieber Bär.

Wer ruft diese Worte? Die Kinder, welche den Bären kommen sehen. Warum nennen sie ihn einen Tanzmeister? Weil er schön tanzen kann. Ist's ihnen angenehm, dafs er kommt? Woraus geht das hervor? Sie grüfsen ihn freundlich. Überschrift: Wie der Bär ankommt, und wie ihn die Kinder freundlich begrüfsen.

II. Warum freuen sie sich so? Er zeigt ihnen schöne Kunststücke. Auch heute scheint er ihnen lauter schöne Sachen vorzumachen; denn sie rufen:

> Was du doch alles für Künste verstehst
> Wie zierlich du auf zwei Beinen gehst.

Was wird er ihnen gezeigt haben? Überschrift: Wie der Bär seine Künste zeigt.

III. Ob er es gern thut? Hört zu!

> Nur schade noch, Bärchen, höre du
> Du brummst so gar verdriefslich dazu.

Was hören wir? Er zeigt sie nicht gern; denn er brummt und ist verdriefslich.

IV. Was mag schuld daran sein? Unser Gedicht sagt:

> Dem Bären war's freilich nicht zum Lachen;
> Er mufste hier seine Sprünge machen;
> Viel lieber wär er im Walde zu Haus'
> Und schliefe in seiner Höhle aus.
> Hier mufst er hungern den halben Tag
> Viel lieber ging er dem Honig nach.

Weshalb ist er also so verdriefslich? Er mufste hier seine Künste zeigen und dabei oft den halben Tag hungern. Dem armen Bären ging es freilich nicht vom besten. Vom frühen Morgen bis zum späten Abend mufste er bei Wind und Wetter von einem Orte zum andern wandern und überall seine Künste zeigen. Ausschlafen konnte er nie, am Tage ausruhen durfte er sich auch nicht, und hungern mufste er sehr viel. Wo würde es ihm viel besser ergehen? Zu Hause im Walde. Wieso? Dort könnte er in seiner Höhle ausschlafen und Honig essen. Frifst

der Bär nur Honig? Nein. Hasen, Kaninchen, Rehe etc. Warum kann er nicht nur Honig verzehren? Davon wird er nicht satt. Er nascht nur gern davon. Er könnte sich also nicht nur satt essen, sondern sogar Leckerbissen bekommen. Woher mag er den Honig erhalten? — Seht im Walde giebt es auch Bienen. Die wohnen hier in hohlen Bäumen. In diese tragen sie den Honig ein. Hat der Bär einen solchen Baum gefunden, so nascht er vom Honig. Die Bienen wollen sich das nicht gefallen lassen: sie stechen ihn. Aber er läfst sich nicht verjagen. Warum nicht? Zusammenfassung. Überschrift: Warum der Bär brummt.

Ethische Betrachtung. Was hören wir vom Tanzbären? Er ist unzufrieden, darum verdriefslich und brummig. Kann man es ihm verdenken, dafs er unzufrieden ist? Nein; denn es geht ihm recht schlecht. Was verdiente er wenigstens für seine Arbeit? Dafs er satt zu essen bekäme. Warum geschieht das nicht? Viele Zuschauer bezahlen nicht, sie sind geizig, hartherzig. Hat der Bärenführer nicht gewufst, dafs er seinen Bären nicht ernähren kann? Was hätte er dann thun müssen? Er hätte andere Arbeit verrichten müssen. Weshalb geschieht es nicht? Er hat keine Lust zu ordentlicher Arbeit. Ihm gefällt das Umherziehen. Was sehen wir daraus, dafs er den Bären in Not bringt, ihn hungern läfst? Er ist hartherzig.

Vergleich. Nennt Tiere, denen es ähnlich ergeht wie unserem Bären! Affen, Hunden. Weise nach, dafs sie dasselbe zu leiden haben!

Zusammenfassung. Quälet die Tiere nicht! Lafst sie nicht hungern! Verdient euch euer Brot durch nützliche Arbeit!

Anwendung. Nennt Leute, welche ihr Brot durch nützliche Arbeit verdienen? Weshalb ist die Arbeit des Bärenführers keine nützliche? Warum mögen jetzt so wenig Bärenführer zu uns kommen? Warum mufs uns das freuen? Was wollt ihr nun thun, wenn ein Bärenführer



mit seinem Bären zu uns kommt? Warum? Warum seid ihr hartherzig, wenn ihr davonlauft?

Besprechung des Kehr-Pfeifferschen Bildes. Was zeigt uns heute unser Bild? Wie ein Bär tanzt. Wie sieht unser Tanzmeister aus? Er hat ein braunes zottiges Fell — deshalb wird er auch Zottelbär genannt. Sein Kopf ist klein. An demselben sehen wir zwei kurze Ohren, zwei Augen, eine Nase und ein Maul. Im Maule hat er grofse, starke Zähne. Damit er nicht beifsen kann, hat ihm der Bärenführer einen Beifskorb umgethan. Seine vier Beine sind stark. Daran hat er grofse Krallen. Diese werden ihm von Zeit zu Zeit verschnitten. Warum wohl? Weshalb hat ihm der Bärenführer diese grofse Stange gegeben? Darauf stützt er sich beim Tanzen. Woran seht ihr, dafs ihm diese Kunststücke kein Vergnügen bereiten? Er blickt traurig und läfst den Kopf hängen. Warum gehorcht er aber? Weil er sonst vom Bärenführer mit der Peitsche geschlagen wird. — Zu seinen Kunststücken wird dem Bären Musik gemacht. Weshalb thut man das wohl? Zeige den Musikanten! Der hat ja eine ganz seltsame Trompete? Das ist ein Dudelsack. Hatte der Bärenführer, welcher in unserer Stadt war, auch einen solchen Musikanten mit? Da habt ihr ja gehört, wie schön ein solcher Dudelsack klingt. — Jetzt wollen wir sehen, was unser Bild vom Bärenführer und seinen Musikanten erzählt. Beschreibe die Kleidung des Bärenführers! Auf dem Kopfe hat er einen weichen, schwarzen Filzhut mit breiter Krempe. Er hat eine graue Jacke und graue Hose an. Die Hose ist umgeschlagen. Seine Füfse sind mit einem Paar Stiefel bekleidet. — Beschreibe die Kleidung des Musikanten! Auf dem Kopfe hat er eine rote Mütze. Er trägt eine kurze Pelzjacke und eine braune Hose. Über die Hose hat er ein Paar graue Kamaschen gezogen. (Bei welchen Leuten sieht man das öfter? Fuhrleuten, Klammerleuten etc.) An den Füfsen hat er ein Paar Schuhe. — Kleiden sich die Leute bei uns so? Nein. Was geht daraus hervor? Sie sind aus einem frem-



arme Leute sind?
jetzt im Sommer eine
Jacke besitzt. — Woz
Tiere mitgebracht? W
mögen die Hunde für
diese Künstler hat ma
zähle davon! Ob der E
der mufs die Sachen tra
seine Vorstellung? Auf
Es ist ein grofser freier
Kirche. Überall sehen wi
die meisten Zuschauer?
von ihnen sagen? Viele v
unter dem Arme; denn
gegangen. Sie alle komn
suchen sich vorzudrängen
der Erde. Wem mag sie
ist sie hierher gekommen
und das kleine Mädchen
deren Mutter eine Ohrf
herunterfiel. Warum ver
den Jungen böse an und
der kleine

halb wird das den Bärenführer freuen? Wer von den Zuschauern wird ihn bezahlen? Von wem wird er nichts bekommen? Was sollt ihr thun, wenn ein Bärenführer zu uns kommt? Warum?

Fuchs und Ente.

Ziel. Wie ein Fuchs eine Ente fangen will.

Vorbereitung. Wer von euch kennt einen Fuchs? Ihr habt ihn doch gewiſs schon alle in eurem Bilderbuche gesehen. Wie sah er dort aus? Er hatte ein rotes Fell und einen langen, buschigen Schwanz. Welchem Tiere sieht er ähnlich? Dem Schäferhunde. Könnt ihr auch schon ein Liedchen vom Fuchse singen? Fuchs du hast die Gans gestohlen —. Wo mag er die gestohlen haben? Aus dem Gänsestalle. Da wundert es mich, daſs sie ihn nicht erwischt haben? Der ist schlau und kommt in der Nacht. Holt er da bloſs Gänse? Nein, auch Hühner, Enten, Tauben und Kaninchen. Was will er heute fangen? Eine Ente. Und diesmal kam er nicht in der Nacht. Ob er da wohl nach dem Entenstalle gegangen ist? Nein, da hätten ihn die Leute gesehen und totgeschlagen. Wo mag er denn die Ente getroffen haben? An der Saale, der Elster, dem Teiche. Er sahe sie mitten auf einem Teiche schwimmen. Warum wird ihm das nicht recht sein? Hier kann er sie nicht erlangen, weil er nicht schwimmen kann. Wie mag er es anfangen, um die Ente zu bekommen? Hört zu!

Darbietung. I. Der Fuchs spricht:

»Frau Ente, was schwimmst du dort auf dem Teich?
Komm doch einmal her an das Ufer gleich;
Ich hab' dich schon lange was wollen fragen.«

Auf welche Weise will er sie erlangen? Er will sie an das Ufer locken. Erzähle das! Ein Fuchs sah eine Ente mitten auf einem Teiche schwimmen. Er wollte sie gern fangen und sprach: »Komm doch einmal an das Ufer, ich will dich etwas fragen.« Was zeigt uns die Rede

des Fuchses? Der Fuchs ist schlau. Überschrift: Wie der Fuchs die Ente an das Ufer locken will.

II. Ob die Ente kommen wird? Sie sagt:

»Herr Fuchs, ich wüſste dir nichts zu sagen.
Du bist mir so schon viel zu klug,
Drum bleib ich dir lieber weit genug.«

Was hören wir von der Ente? Sie kommt nicht. Weshalb kommt sie nicht? Sie weiſs, daſs er lügt und sie fangen will. Woher mag sie das wissen? Sie hat gewiſs schon gesehen, wie er Enten vom Teiche gelockt und gefangen hat. Mit welchen Worten weist sie ihn deshalb ab? Zusammenfassung! Überschrift: Wie die Ente nicht ans Ufer kommt.

III. Was mag er jetzt anfangen? Er wird sich verstecken oder bis zum Abend warten. Ich glaube nicht, daſs ihm das jetzt etwas helfen würde. Warum wohl nicht? Die Ente wird jetzt auf ihn aufpassen. Wir wollen sehen, ob er vielleicht besseres weiſs.

Herr Fuchs, der ging am Ufer hin
Und war verdrieſslich in seinem Sinn.

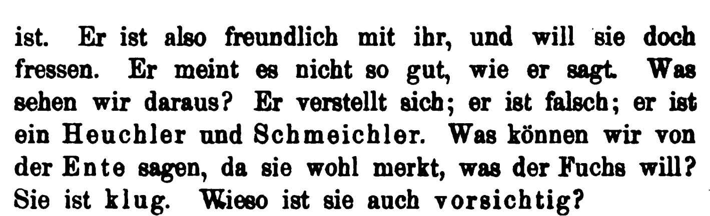
Weiſs er Rat? Nein. Woran merken wir das? Er geht am Ufer auf und ab und überlegt, bleibt aber verdrieſslich dabei. Überschrift: Wie der Fuchs keinen Rat weiſs.

IV. Ob er sie doch noch bekommen wird?

Es gelüstet ihn nach einem Braten,
Das hatte die Ente wohl erraten.
Heut' hätt' er so gerne schwimmen können;
Nun muſst er ihr doch das Leben gönnen.

Was erfahren wir vom Gedicht? Er bekommt sie nicht. Was ist schuld daran? Der Fuchs kann nicht schwimmen, und die Ente kommt nicht ans Ufer. Warum ist ihm das nicht recht? Er hätte gern Entenbraten gegessen. Überschrift: Wie der Fuchs die Ente nicht bekommt.

Ethische Betrachtung. Heute hatte das schlaue Füchslein kein Glück. Wie ging das zu? Er war doch so freundlich mit der Ente, da hätte sie doch kommen können? Sie weiſs, daſs er ein Lügner und Betrüger



ist. Er ist also freundlich mit ihr, und will sie doch fressen. Er meint es nicht so gut, wie er sagt. Was sehen wir daraus? Er verstellt sich; er ist falsch; er ist ein Heuchler und Schmeichler. Was können wir von der Ente sagen, da sie wohl merkt, was der Fuchs will? Sie ist klug. Wieso ist sie auch vorsichtig?

Vergleich. Fuchs und Ente und der Wolf und die sieben Geifslein.

Der Fuchs sieht mitten auf einem Teiche eine Ente schwimmen. In einem Ziegenstalle findet der Wolf sieben junge Geifslein. Beide möchten den Braten gern haben. Sie können ihn aber nicht erreichen; denn der Fuchs kann nicht schwimmen und der Wolf kann die Thüre nicht öffnen. Da sie beide klug sind, wissen sie sich zu helfen. Der Fuchs ruft: »Frau Ente, was schwimmst du dort auf dem Teich —«. Der Wolf sagt so freundlich wie er kann: »Macht auf, ihr lieben Kinderchen, euere Mutter ist da und hat jedem von euch etwas mitgebracht.« Beide sind Lügner, Betrüger und Heuchler. Dem Füchslein hilft das Lügen und Schmeicheln nichts, denn die Ente ist klug. Der Wolf erreicht seinen Wunsch; denn die Geifslein sind jung und dumm und lassen sich von ihm betrügen.

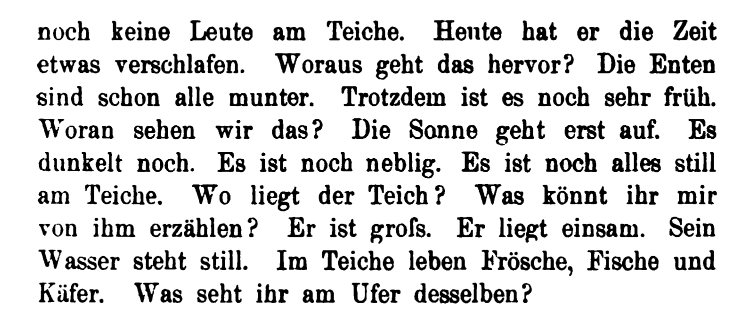
Zusammenfassung. Was lernen wir aus beiden Geschichten? Wenn jemand recht schmeichelt, so sollen wir ihm nicht glauben; denn er meint es nicht gut mit uns. Es ist recht! Denn: »Wer auf einen Schmeichler hört, wird oft bethört!« Darum: »Trauet keinem Schmeichler!«

Anwendung. Warum darf man keinem Schmeichler trauen? Woran erkennt man den Schmeichler? Wie könnt ihr euch vor ihnen schützen? Wieso können wir den Fuchs mit der Hexe in der Geschichte von Hänsel und Gretel vergleichen? Nennt Geschichten, welche uns zeigen, dafs es die Schmeichler nie gut mit uns meinen!

Besprechung des Kehr-Pfeifferschen Bildes. Jetzt wollen wir Fuchs und Ente auf diesem Bilde aufsuchen. Zeige



kommen? Er sahe hie
von wollte er eine fa
men sehen und schei
merken wir das? Sie f
Warum bleiben sie nich
War das nötig? Nein;
des Teiches gelangen.
Wäre es nicht besser,
Wo mögen sie wohnen?
Stalle. Sie haben ihr N
Schilfe verborgen. Hier
weifs, wie man solche Ent
erkennt man sie? Sie sehe
gut. Selbst vom Wasser k
die Enten den ganzen Tag
men, wühlen im Schlamn
kleine Frösche und Fische
auch sagen, wie es zuge
kennen? Sie haben ihn hie
gesehen, wie er Enten f
oft am Teiche ist, mufs
wohnen. Wo mag das se



noch keine Leute am Teiche. Heute hat er die Zeit etwas verschlafen. Woraus geht das hervor? Die Enten sind schon alle munter. Trotzdem ist es noch sehr früh. Woran sehen wir das? Die Sonne geht erst auf. Es dunkelt noch. Es ist noch neblig. Es ist noch alles still am Teiche. Wo liegt der Teich? Was könnt ihr mir von ihm erzählen? Er ist grofs. Er liegt einsam. Sein Wasser steht still. Im Teiche leben Frösche, Fische und Käfer. Was seht ihr am Ufer desselben?

Die Hähne.

Ziel. Wie auf dem Hühnerhofe ein fremder Hahn gebissen wird.

Vorbereitung. Was wollte der Hahn auf dem fremden Hofe? Futter suchen. Wer mag ihn hier gebissen haben? Der Hahn. Weshalb? Er wollte es nicht leiden. Was sehen wir daraus? Er ist neidisch. Ob sich das der fremde Hahn gefallen läfst? Nein, er wird ihn wieder beifsen. Wer von euch hat schon zwei Hähne mit einander kämpfen sehen? Wie machen sie das? Sie fliegen an einander hoch, hacken sich in die Augen, beifsen sich die Kämme blutig und rupfen sich die Federn aus. Woran sieht man, dafs sie wütend sind? Die Federn am Halse sträuben sich. Oft mufs man über die beiden Kampfhähne lachen; denn wenn sie so böse sind, sehen und hören sie nicht und einer purzelt dann über den andern weg. Wie lange dauert der Kampf? Bis der fremde Hahn davongeht. Gemütlich kann er aber den Hof nicht verlassen. Warum nicht? Der Hahn verfolgt ihn bis zur Mauer. Und jetzt kräht er aus vollem Halse. Weshalb? Er lacht den fremden Hahn aus. So ähnlich verlief auch heute der Kampf. Auch heute wurde der fremde Hahn arg gebissen. Und weshalb das? Weil er etwas Futter nahm. Warum sucht er sich hier ein paar Körnchen? Er hatte Hunger. Was hättet ihr darum ge-



Wem mag er das zurufen? einmal, was er ihnen sag bei ihm auf dem Hofe? Kampfe gesehen? Weshalb prahlt, ist stolz. Überschrift fremden Hühnerhof kom gebissen wird.

II. Ob er mit allen fre wird? Er sagt:

»Merkt es euch all
Der wird mit Schar

Was hören wir von ihm? (dafs sie sich schämen müssen auf seinen Hof zu kommen. fremden Hähnen droht.

III. Wird er die Drohung

»Herr Hahn war so
Trieb Hühner und G
Und wer sich auf se
Den hiefs er gleich

Was erfahren wir vom Ge

Warum lassen sich's die T schwach und müssen

ihm und kamen nicht gern auf den Hof. Überschrift: Wie er alles in die Enge treibt und vom Hofe beifst. Welcher Hahn kann das nur?

IV. Ist denn keiner da, der sich an den bösen Hahn wagt? Giebt es keinen, der ihn bezwingen kann?

»Doch als er sich auch an den Spitz will wagen,
Da packt ihn der derb an seinen Kragen.«

Wer ist der Starke, der ihn rupft? Wie kam das? Überschrift: Wie er sich auch an den Spitz wagt und von diesem gebissen wird.

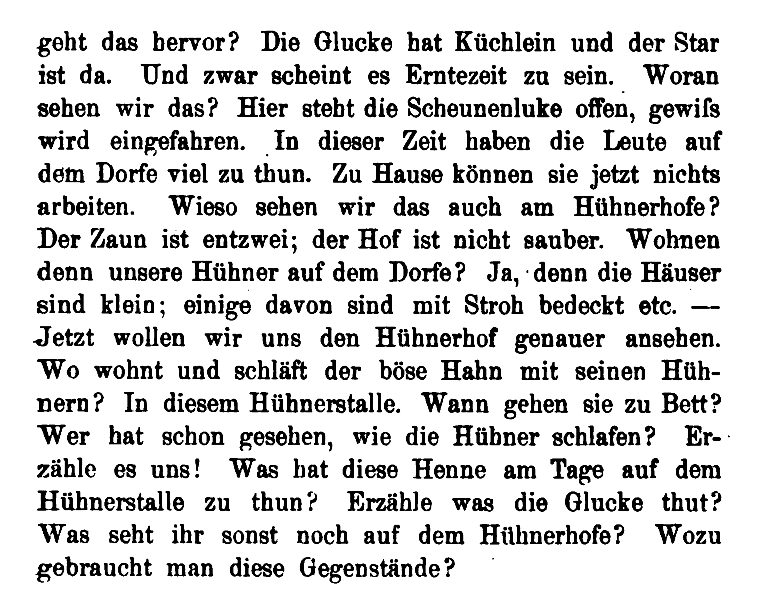
Ethische Betrachtung. Warum freuen wir uns, dafs der Hahn vom Spitz derb am Kragen gepackt wurde? Weil er so böse und strenge war und alles vom Hofe jagte. Warum duldet er niemand auf dem Hofe? Er ist neidisch. Er will allein befehlen — allein herrschen; er ist herrschsüchtig. Hatte er einen fremden Hahn vertrieben, so erzählte er es allen Hühnern und Gänsen. Was sehen wir daraus? Er prahlt, ist stolz und hochmütig.

Vergleich. Gleichen diesem Hahne nicht auch manche Kinder? Habt auch ihr schon einen solch' neidischen, zänkischen und hochmütigen Burschen kennen gelernt? Erzähle uns doch einmal von diesem Knaben! Mit wem zankte er sich? Warum geschah es? Wie verlief der Streit? Prahlte er auch? Ging es ihm am Ende auch noch wie dem Hahne?

Zusammenfassung. Hatten Hahn und Knabe dieses Ende erwartet? Was würden sie sonst wohl gethan haben? Warum? Sie wollten nicht gerupft werden; denn das thut weh. Sie selber wollten also nicht die Schmerzen leiden, die sie anderen zufügten. Sie wollten wohl austeilen, aber nicht einnehmen; aber merkt euch: »Was du nicht willst, dafs man dir thu, das füg' auch keinem andern zu.« — Sonst hatten sie geprahlt, waren stolz und hochmütig gewesen, wenn sie gesiegt hatten. Ob sie das jetzt auch gethan haben? Nein, jetzt werden sie sich ganz leise und ruhig davongeschlichen haben. Wir sehen: »Hochmut kommt vor dem Fall.«

Anwendung. Wieso zeigt uns auch die Geschichte vom Riesen Goliath, dafs Hochmut vor dem Fall kommt? Wieso zeigt uns unsere Geschichte, dafs Zank und Streit nur Leid bringt? Warum mögt ihr dem Hahne nicht gleichen? Welche Kinder werden nicht geliebt? Erzähle die Geschichte vom bösen Hahne!

Besprechung des Kehr-Pfeifferschen Bildes. Zeige die beiden Kampfhähne! Welcher von beiden ist der Sieger? Woran erkennt man ihn? Er steht stolz und hochmütig da. Wieso ist es ein schöner Hahn, über den man sich freuen kann? Er ist grofs und stark. Er hat ein schönes buntes Federkleid. Auf dem Rücken sieht es rot aus. An der Brust ist es schwarz. Besonders hübsch ist sein gebogener Schwanz mit den schönen grünen Federn. Auf dem Kopfe trägt er einen grofsen, roten Kamm. Seine beiden Augen blicken mutig. Mit seinem starken Schnabel kann er tüchtig hacken, beifsen und krähen. Seine Beine sind stark. Daran hat er einen grofsen, spitzen Sporn. Damit wehrt er sich. Trotzdem er so schön ist, hatte ihn doch niemand gern. Wie ging das zu? Er war so böse und strenge, trieb Hühner und Gänse in die Enge und wer sich auf seinem Hof liefs sehen, den hiefs er gleich von dannen gehen. Woran sehen wir, dafs er auch heute den fremden Hahn tüchtig gerupft hat? Der fremde Hahn läuft schnell davon. Er geht lahm und schreit vor Schmerzen. Sein Schwanz ist ganz zerrupft. Viele Federn sind ihm ausgerissen; sie alle liegen hier im Hofe umher. Weshalb that er das? Welche Tiere haben dem Kampfe zugesehen? Hühner, Gänse, Tauben, Star und Spitz. Warum helfen sie dem fremden Hahne nicht? Woran sehen wir, dafs sie Furcht vor ihm haben? Sie stehen ängstlich an den Seiten des Hofes und wagen sich nicht in seine Nähe. Es konnte ihm doch der Spitz helfen, der fürchtet sich doch nicht vor dem bösen Hahne? Seht, der ist klug und denkt: du willst dich nicht in diesen Streit mischen; denn Zank und Streit bringt nur Leid. — In welcher Jahreszeit war der Kampf? Im Sommer. Woraus



geht das hervor? Die Glucke hat Küchlein und der Star ist da. Und zwar scheint es Erntezeit zu sein. Woran sehen wir das? Hier steht die Scheunenluke offen, gewifs wird eingefahren. In dieser Zeit haben die Leute auf dem Dorfe viel zu thun. Zu Hause können sie jetzt nichts arbeiten. Wieso sehen wir das auch am Hühnerhofe? Der Zaun ist entzwei; der Hof ist nicht sauber. Wohnen denn unsere Hühner auf dem Dorfe? Ja, denn die Häuser sind klein; einige davon sind mit Stroh bedeckt etc. — Jetzt wollen wir uns den Hühnerhof genauer ansehen. Wo wohnt und schläft der böse Hahn mit seinen Hühnern? In diesem Hühnerstalle. Wann gehen sie zu Bett? Wer hat schon gesehen, wie die Hühner schlafen? Erzähle es uns! Was hat diese Henne am Tage auf dem Hühnerstalle zu thun? Erzähle was die Glucke thut? Was seht ihr sonst noch auf dem Hühnerhofe? Wozu gebraucht man diese Gegenstände?

Kätzchen.

Ziel. Wie vier Kätzchen Namen bekommen.

Vorbereitung. Wer von euch hat zu Hause ein Kätzchen? Wie heifst es? Mietz, Peter, Lotte, Liese, Kater. Könnten euere Kätzchen nicht noch einen andern Namen erhalten? Wir wollen jetzt zusehen, ob wir noch einige andere Namen für sie finden. — Wann habt ihr die Kätzchen am liebsten? Wenn sie klein sind. Warum? Sie kratzen und beifsen noch nicht und spielen mit uns. Womit spielen sie? Sie laufen hinter dem Balle her, wenn wir ihn fortwerfen. Sie springen nach dem Bindfaden, wenn wir ihn hin- und herbewegen. Sie laufen hinter dem Wollenknaul her, wenn er der Mutter vom Schofse fällt, wickeln ihn immer weiter auf und verwirren die Wolle. Welchen Namen könnten wir diesem Kätzchen geben, da es so schön spielen kann? Spielkätzchen. — Habt ihr euch das Kätzchen nur zum Spielen angeschafft?

Nein, wenn es gröfser geworden ist, soll es Mäuse fangen. Wie könnten wir es dann nennen? Mäusefänger, Mausekatze. Wie macht es das Kätzchen, wenn es ein Mäuslein fangen will? Es schleicht leise heran, springt zu und hält es mit den Vorderpfoten fest. Manches Kätzchen versteht die Kunst des Leiseschleichens ganz besonders gut. Welchen Namen könnte dieses Kätzchen erhalten? Schleichkätzchen. — Gehen alle euere Kätzchen auf die Mäusejagd? Nein, unsere Katze legt sich lieber unter den Ofen, auf das Sopha oder Bett, schnurrt und schläft. Was thut sie, damit ihr nicht böse darüber seid? Sie kommt auf den Schofs und schmeichelt. Wie könntet ihr euer Kätzchen darum nennen? Schmeichelkätzchen. Manche Kätzchen machen der Mutter recht grofsen Ärger. Wieso? Sie naschen Milch, Fleisch, Wurst etc. Welchen Namen verdienen diese? Naschkätzchen. Nennt die Namen, welche wir jetzt für die Kätzchen gefunden haben, noch einmal! Welche Namen mögen nun unsere vier Kätzchen erhalten haben? Hört zu!

Darbietung. I.

»Kätzchen, nun müfst ihr auch Namen haben,
Jedes nach seiner Kunst und Gaben:
Sammetfell heifs' ich dich,
Jenes dort Leiseschlich,
Dieses da Fangemaus,
Aber dich Töpfchenaus.«

Wie nannte man unsere vier Kätzchen? Warum mag man das erste Kätzchen Sammetfell genannt haben? Weil es ein Fell so weich wie Sammet hatte. Warum nannte man das zweite wohl Leiseschlich? Weil es ganz leise schleichen konnte. Warum hiefs man das dritte Fangemaus? Weil es Mäuse fing. Warum nannte man das letzte wohl Töpfchenaus? Weil es naschte. Zusammenfassung! Weshalb heifst es wohl in unserem Gedichte, die Kätzchen bekamen ihre Namen nach ihrer Kunst und ihren Gaben? Überschrift: Wie vier Kätzchen Namen erhalten.



II. Was mögen die Kätzchen gethan haben, als sie grofs geworden waren?

Und sie wurden gar schön und grofs;
Sammetfell safs gern auf dem Schofs,
Unter das Dach stieg Fangemaus,
Leiseschlich lief in die Scheuer hinaus,
Töpfchenaus sucht' in der Küche sein Brot,
Machte der Köchin viele Not. —

Was hören wir von Sammetfell? Safs gern auf dem Schofs. Warum wohl? Ist weich und warm. Hier konnte es doch nicht den ganzen Tag sitzen? Ging auch auf das Bett und Sopha. Warum fängt es kein Mäuslein. Dazu ist es zu faul. Mufs es da nicht verhungern? Nein, wenn es Hunger hat, schreit es Miau, da giebt ihm die Mutter etwas zu fressen. — Was wird uns von Fangemaus erzählt? Geht unter das Dach (auf den Boden). Weshalb wohl? Will hier ein Mäuslein fangen. — Was thut Leiseschlich? Geht in die Scheune. Weshalb schleicht das Kätzchen hier so leise herum? Wo halten sich die Mäuslein in der Scheune auf? Unter dem Strohe. Warum mufs das Kätzchen hier ganz leise schleichen können, wenn es ein Mäuslein erwischen will? Das Stroh raschelt, wenn das Kätzchen darauf tritt; das Mäuslein hört es und schlüpft ins Mauseloch zurück. Warum geht Fangemaus nicht in die Scheune auf die Mäusejagd? Was hören wir endlich von Töpfchenaus? Es machte der Köchin viele Not. Wieso? Überschrift: Was die Kätzchen thun, wenn sie grofs sind.

Ethische Betrachtung. Welche von den vier Kätzchen würde euere Mutter gewifs gern ins Haus nehmen? Leiseschlich und Fangemaus. Warum nur diese beiden? Weil beide fleifsig sind; Sammetfell aber faul und Töpfchenaus naschhaft ist.

Vergleich. Giebt es nur fleifsige, faule und naschhafte Kätzchen? Gleichen ihnen nicht auch viele Kinder? Wir wollen jetzt die fleifsigen Kinder mit den fleifsigen Kätzchen vergleichen. Was thut ein fleifsiges Kätzchen? Wann bist du ein fleifsiges Kind? Was wird ein fleifsiges



nun nichts giebt? Da mü
aber weh. Wie werden sie
Sie stehlen. Was geschiel
Wir sehen: Faulheit br
Welche Kinder gleichen T
Was naschen sie? Was thu
Leckerbissen bekommt? Thu
Was stehlen sie? Wir sehe
Diebe.

Zusammenfassung. Welche
gleichen? Den fleifsigen. Wa
wir faul sind, müssen wir hu
Not; sind wir aber fleifsig,
genug zu essen. Wir sehen: »
heit Not!«

»Wo die Arbeit zieh
läuft die Armut bal
Schläft die Arbeit a
guckt die Armut zu

Anwendung. Weshalb solle
Bettler verdienen keine Gabe
arbeiten, der soll auch nicht
sollen wir in der Not helfen?
in Not kommen?

Wir wollen sehen, was uns unser Bild von dieser Frau erzählt. Was hat die Frau hier gethan? Gestrickt und gelesen. Woran sehen wir das? Auf der Bank liegt ein Strickstrumpf und ein Buch. Wie können wir sie nennen, da sie beides zu gleicher Zeit thut? Sie ist fleifsig. In welchem Buche hat sie gelesen? In der Bibel. Welche Leute lesen in der Bibel? Die frommen. Was erzählt uns das Bild demnach zweitens von ihr? Sie ist fromm. Dafs die Frau fromm ist, sehen wir auch an dem Sprüchlein, welches auf dem Rande des Tellers steht; es heifst »Trink und ifs, Gott nit vergifs!« Was will uns dieses Sprüchlein sagen? Wir sollen vor und nach dem Essen zu Gott beten. Was liegt in der Bibel? Eine Brille. Wann hat sie dieselbe gebraucht? Als sie las. Warum setzt sie beim Lesen die Brille auf? Sie kann nicht gut sehen. Jetzt seht auch die Brille einmal genauer an. Welche Leute nur tragen eine solche Brille? Die alten Leute. Wem gehören demnach die Kätzchen? Einer alten Frau, der Grofsmutter. Wieso zeigt uns unser Bild, dafs Grofsmutter auch gut ist? Sie hat den Kätzchen Milch auf einen Teller gegeben. Worauf sitzt Sammetfell? Auf einer blauen Schürze. Wem gehört sie? Wie ist sie auf die Bank gekommen? Grofsmutter hat sie umgehabt. Weshalb? Ihr Kleid soll nicht schmutzig werden. Was sehen wir daraus? Grofsmutter liebt die Reinlichkeit. Sie schont ihre Kleider. Weshalb mag sie die Schürze abgebunden haben? Sie hat vielleicht eine bessere vorgebunden oder ist vielleicht fortgegangen. Fortgegangen ist sie sicher nicht; denn das sehen wir an der Hausthür? Wieso? Dieselbe ist offen; wäre sie spazieren gegangen, so hätte sie die Thüre verschlossen. Wo also wird sie sein? Im Hause. Sie scheint es recht eilig gehabt zu haben. Woraus geht das hervor? Sie hat Schürze, Buch, Brille und Strickstrumpf liegen gelassen. Wer mag so unerwartet gekommen sein? Besuch. Jetzt wissen wir auch, warum Grofsmutter die grobe blaue Schürze abgebunden hat. Weshalb nämlich?

Sie war ihr nicht hübsch genug. Was lehnt hier an der Wand? Reisigbesen und Kehrichtschaufel. Welche Leute kehren oft? Benutzt auch die Grofsmutter den Besen oft? Ja; denn er ist schon sehr abgekehrt. Was sehen wir hier wieder? Grofsmutter ist reinlich, sauber. Fasse zusammen, was uns unser Bild von der Frau erzählt, der die vier Kätzchen gehören! Wo liegen und stehen all' die Sachen, die wir uns bis jetzt angesehen haben? In einer Laube. Woran seht ihr, dafs dies eine Laube ist? Sie ist aus Holz gebaut, mit Wein bewachsen. Wo steht die Laube? Im Hofe. Was seht ihr noch im Hofe? In der Mitte einen grofsen Baum (Linde), rings um denselben steht eine Bank. Wie hat man diese Bank gemacht? Wann wird man sich auf diese Bank setzen?

Fischlein.

Ziel. Wie ein Fischlein vor einem Knaben gewarnt wird.

Vorbereitung. Warum mag man das Fischlein vor dem Knaben warnen? Er will es gewifs fangen. Wo kann das geschehen sein? An der Saale, der Elster, dem Teiche. Womit wird er es fangen wollen? Mit der Hand, dem Netze, der Angel. Dieser Knabe wollte es mit der Angel fangen. Wer von euch kennt eine Angel. Wie macht man sich eine Angel? Man nimmt einen langen Stock, bindet an denselben einen langen, festen Faden. An das Ende des Fadens knüpft man einen Angelhaken. Über demselben wird eine Spule, ein Kork oder ein Stückchen Holz befestigt. Womit lockt man das Fischlein? Man hängt an den Angelhaken einen Regenwurm, eine Fliege oder ein Heupferdchen. Jedes Tierchen mufs aber so angesteckt werden, dafs man den Haken nicht sieht. Warum? Was thut der Knabe, nachdem er das Würmchen gut befestigt hat? Er läfst die Angel ins Wasser und hält sie ruhig. Wie fängt sich nun das

Fischlein? Es beifst nach dem Wurme, dabei sticht sich der Angelhaken im Halse fest und das Fischlein kann nicht wieder los. Warum wird ihm das nicht angenehm sein? Es thut ihm weh; es wird gefangen und getötet. Woran merkt der Knabe, dafs das Fischlein angebissen hat? Es will wieder los und zieht die Spule unter das Wasser. Darauf hat er gewartet. Was thut er jetzt? Er zieht die Angel schnell heraus und das Fischlein ist gefangen. Ebenso wollte es der Knabe mit unserem Fischlein machen. Wer mag es vor dem Knaben warnen? Wie kann er es warnen? Er konnte ihm zurufen: »Fischlein, nimm das Würmchen nicht; denn der Knabe will dich fangen.« Ob das Fischlein auf die Warnung hören wird?

Darbietung. I.

»Fischlein! Fischlein! du armer Wicht,
Schnappe nur ja nach der Angel nicht;
Geht dir so schnell zum Halse hinein,
Reifst dich blutig und macht dir Pein.
Siehst du nicht sitzen den Knaben dort?
Fischlein, geschwinde schwimme fort.«

Was erfahren wir zunächst von unserem Gedichte? Wie das Fischlein vor der Angel gewarnt wird. Warum warnt es der Mann? Weil sich der Angelhaken im Halse feststicht, es blutig reifst und ihm viele Schmerzen bereitet. Er nennt es einen armen Wicht, wie hätte er noch sagen können? Zusammenfassung! Überschrift: Wie das Fischlein vor dem Knaben mit der Angel gewarnt wird.

II. Ob sich das Fischlein warnen läfst? Hört zu!

Fischlein mocht' es wohl besser wissen,
Sahe nur nach dem fetten Bissen,
Meinte, der Knabe mit seiner Schnur
Wäre hier so zum Scherze nur.
Da schwamm es herbei, da schnappt es zu.
Nun zappelst du, armes Fischlein, du.

Was hören wir vom Fischlein? Es folgt dem Manne nicht und wird gefangen. Warum läfst es sich nicht warnen? Es wollte gern den fetten Bissen haben. Hatte es solchen Hunger? Nein, im Wasser findet es genug zu fressen.

Warum schnappt es dann nach dem Würmchen? Weil es ein Leckerbissen war, den es nicht alle Tage findet. Warum fürchtet es sich nicht vor dem Knaben? Zusammenfassung! Überschrift: **Wie sich das Fischlein nicht warnen läfst und gefangen wird.**

Ethische Betrachtung. Der Knabe lockt das Fischlein. Der Mann warnt es. Wem hätte es folgen sollen? Dem Manne. Warum? Der Mann will es retten; denn er ist mitleidig. Der Knabe aber will es fangen; denn er ist grausam, hartherzig. Warum folgt es lieber dem Knaben? Weil ihm dieser einen Leckerbissen hinhält. Was sehen wir daraus? Das Fischlein ist lüstern und naschhaft. Wie nennen wir es, weil es nicht auf die Warnung hört? Es ist ungehorsam. Zusammenfassung!

Vergleich. Fischlein und das Mäuslein von *Güll*. Hier wird uns von einem Fischlein und dort von einem Mäuslein erzählt. Vom Knaben und der Köchin werden sie verfolgt. Mäuslein, weil es in Küche und Keller nascht; Fischlein, weil sein Fleisch gut schmeckt. Das Mäuslein soll in die Falle gehen; das Fischlein will man mit der Angel fangen. Ein Stückchen Speck soll das Mäuslein locken; nach einem Würmchen soll das Fischlein schnappen. Beide werden vor diesen Leckerbissen gewarnt. Der Koch spricht zum Mäuslein: »Mäuslein! Mäuslein! bleib in deinem Häuslein! Nimm dich in acht heut Nacht! Mach auch kein Geräusch und stiehl nicht mehr das Fleisch, sonst wirst du gefangen und aufgehangen.« Dem Fischlein ruft man zu: »Fischlein! Fischlein! du armer Wicht, schnappe nur ja nach der Angel nicht —.« Beide sind ungehorsam und hören nicht auf die Warnung. Beide werden darum gefangen.

Zusammenfassung. Was lehren uns unsere Geschichten? Wer ungehorsam ist, wird bestraft. Dies wollen wir in dem Sprüchlein merken: »Wer nicht hören will, mufs fühlen.«

Anwendung. Nennt andere Geschichten, welche uns das zeigen! Welche biblischen Geschichten zeigen uns, dafs

der Ungehorsame bestraft wird? Welche Geschichten zeigen uns, dafs der Gehorsame belohnt wird? Wie wird der Gehorsame in der Schule belohnt? Wie zu Hause? Wieso können wir auf unsere Geschichte das Sprüchlein anwenden: »Wem nicht zu raten ist, dem ist auch nicht zu helfen.« Wieso ist der Knabe, welcher angelt, ein Tierquäler?

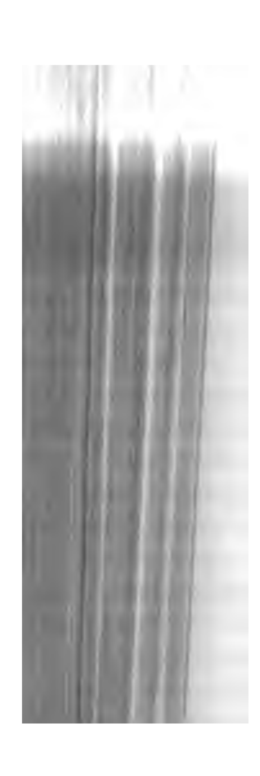
Besprechung des Kehr-Pfeifferschen Bildes. Was seht ihr auf diesem Bilde? Was könnt ihr mir von diesem Knaben erzählen? Der Knabe sitzt im Grase und angelt. Mit der rechten Hand hält er die Angel. Auf die linke Hand stützt er sich, damit er nicht ins Wasser fällt. Er hat eine braune Jacke und blaue Hose an. An den Füfsen hat er Strümpfe und Schuhe. Hinter ihm liegt sein Hut im Grase. Am Hute hat er eine lange Feder. Seht euch sein Gesicht und die Hände an! Die sind ganz hell. Wie geht das zu? Die Sonne scheint ihm ins Gesicht. Da müfsten wir sie doch auch am Himmel sehen? Die geht jetzt unter. Woran seht ihr das? Der ganze Himmel sieht gelb aus und das Abendrot zeigt sich. Wann angelt demnach der Knabe. Am Abend. Sehen wir das auch noch an anderen Dingen? Der Hirte treibt die Kühe und Schafe in den Stall. Der Bauer kommt mit dem Pfluge vom Felde. Auch der Jäger mit seinem Jagdhunde geht nach Hause; denn abends kann er keine Rebhühner und Hasen mehr schiefsen. Diese Frauen haben am Tage auf dem Felde gearbeitet und bringen nun am Abend Futter für das Vieh mit heim. An der Turmuhr ist es $^1/_2$7 Uhr. — Und zwar scheint heute ein sehr schöner Abend zu sein. Woraus geht das hervor? Der Knabe hat seinen Hut abgesetzt und seine Jacke aufgeknöpft, auch sitzt er im Grase. Der Mann reitet in Hemdärmeln heim. Am Himmel ist schönes Abendrot. Aber ein warmer Sommerabend ist es nicht. Wieso sehen wir auch dies am Bilde? Der Knabe hätte hier sonst keine Strümpfe und Schuhe an. Welche Jahreszeit wird es sein? Herbst. Warum vermutet ihr das? An diesem Baume hängen schöne, rote

4*



gesehen haben, angelt
abend. Warum mag
lein fängt sich leichte
nicht mehr gut sehen
**ist klug. Dafs er hei
auch am Bilde. Wiese
grofses Fafs stehen, da
legen. Wer mag das F.
Gewifs der Bauer, der
unser Angler? Auf de
Weshalb hat man über
Was seht ihr noch an de
seht ihr auf dem Bilde?
mühle!**





Sie ist aus Holz geba
die Laube? Im Hofe.
der Mitte einen grofsen
steht eine Bank. Wi
Wann wird man sich

Ziel. Wie ein Fis
warnt wird.

Vorbereitung. Warum
Knaben warnen? Er v
das geschehen sein?
Teiche. Womit wird er
dem Netze, der Angel.
Angel fangen. Wer vo
macht man sich eine An
Stock, bindet an densell
An das Ende des Fadens
Über demselben wird e







Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

117. Heft.

Chr. Fr. D. Schubart

als Schulmann.

Von

H. Grosse

in Halle a. S.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1899.

Preis 1 M 30 Pf.



Chr. Fr. D. Schubart

als Schulmann.

Von

H. Grosse
in Halle a/S.

Pädagogisches Magazin, Heft 117.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1899.





Unter den geistigen Erzeugnissen *Schubarts* ist es nur eine verhältnismäfsig kleine Zahl seiner Gedichte, welche, gleichanziehend durch Form und Inhalt, vorzugsweise um ihres poetischen Wertes willen die Beachtung der Nachwelt verdient.[1] Die meisten seiner litterarischen Schöpfungen interessieren uns entweder wegen der Beziehung, in welcher sie zu den Lebensschicksalen des Verfassers stehen,[2] oder insofern sie für das Zeitalter, welchem derselbe angehörte, charakteristisch sind. Vor allem in letzterer Hinsicht vermag eine eingehendere Beschäftigung mit diesem Dichter uns überaus reiche Belehrung darzubieten. *Schubart* ist einer der bedeutendsten Repräsentanten der Sturm- und Drangperiode; er veranschaulicht alle Mängel und Vorzüge derselben um

---

[1]) U. a. das einst viel gesungene Abschiedslied der von Herzog Karl Eugen von Württemberg an die Holländer verkauften Soldaten oder das »Kaplied« (es wird leben, solange deutsche Kolonisten nach fernen Weltteilen ziehen); »Hymnus auf Friedrich d. Grofsen« (schwungvoll und echt patriotisch); die rauschende Rhapsodie »Der ewige Jude«; die berühmte »Fürstengruft«, diese weltbekannte Strafpredigt gegen die Tyrannen, von *Vilmar* allerdings ein »Phrasengewebe« genannt (Litteraturgeschichte, 19. Aufl., 1879, S. 444); »der Gefangene«; »die Linde«; »die Aussicht«; »der reisende Schneider«; »Schwäbisches »Bauernlied«; »der Bauer im Winter«.

[2]) *Schubarts* Lebensgeschichte wird länger bedeutend bleiben als seine schon jetzt (?) fast völlig vergessenen Poesieen. (Ebendaselbst S. 444.)

so vollkommener, weil er sie nicht nur in litterarischer, sondern auch in sozialer und politischer Beziehung, in Versen und Prosa, als Schulmeister und als Journalist, in seinem Verkehr mit den unteren Volksklassen nicht weniger, als in seinem Verhältnis zu den Machthabern des damaligen Deutschlands bekundet und auch in vorgerücktem Lebensalter die Eigentümlichkeiten dieser Entwickelungsstufe des deutschen Geisteslebens nicht gänzlich überwunden hat.«[1]) *Schubart* gehört der Werdezeit unserer Nationallitteratur an; er war einer aus jenem »Titanengeschlechte (!), dessen maſsloser Ungestüm, ihm selbst verderblich und ohne bleibende Frucht (?) für das allgemeine, der milden Herrschaft der Weimarischen Olympier voranging.«[2]) Zu beachten bleibt dabei allerdings, »daſs *Schubart* die Ähnlichkeit mit *Klopstock* nie verleugnet und daher immer eine gewisse mittlere Stellung zwischen den Hainbündlern und Kraftgenies eingenommen hat.«[3])

---

[1]) *Adolf Wohlwill:* Beiträge zur Kenntnis *Chr. F. D. Schubarts* im Archiv für Litteraturgeschichte von *Schnorr v. Carolsfeld*, VI, 1877, S. 343 ff. — ein belehrender, geistreicher, unparteiischer Aufsatz.

[2]) *David Friedrich Strauſs, Chr. Fr. D. Schubarts* Leben in seinen Briefen, 1849, (2 Bde.) I, Vorwort IV, ein z. Z. epochemachendes Werk.

[3]) *Gustav Hauff, Chr. Fr. Dan. Schubart* in seinem Leben und seinem Wirken (Stuttgart, Kohlhammer, 1885), S. 282. — Es ist die erste vollständige und kritische, wenn auch nicht abschlieſsende Arbeit über *Schubart* und zugleich ein wertvoller Beitrag zur genaueren Kenntnis der Sturm- und Drangperiode; mit einer Menge verkehrter und irrtümlicher Ansichten über *Schubarts* Leben, Charakter und Wirken wird hier aufgeräumt. *Schubarts* Lebensbeschreibung mit der Fortsetzung von seinem Sohne und die Briefe sind in der Darstellung vereinigt worden. Wir erhalten ein Bild des ganzen Mannes nach seinen Licht- und Schattenseiten. Leider ist das verdienstliche Werk nicht gut lesbar, da es eigentlich nur »kritische Studien« bietet. Vgl. *A. Wohlwill* in *Schnorrs* Archiv, XV. Bd. (1887), S. 21 ff., Archiv für Studium der neueren Sprachen und Litteratur, Bd. 83 (1889), S. 369 ff. und Besondere Beilage zum Staats-Anzeiger für Württemberg, 1885 und 1888.

Es kann jedoch nicht unsere Aufgabe sein, diese Seite der *Schubart*schen Eigentümlichkeit näher zu beleuchten, uns interessiert hier nur des Dichters Lehrthätigkeit.

Bemerkenswert ist es, dafs viele der Männer des vorigen Jahrhunderts, deren Namen wir mit Stolz und dankbarer Bewunderung nennen, dafs die Koryphäen auf den Gebieten der Poesie, der Kunst und Wissenschaft die Leiden und Freuden der Schulmeisterei, besonders des Hauslehrertums, selbst genossen haben.[1]) Von den Philosophen wirkten bekanntlich *Kant, Hamann, Fichte, Hegel* und *Herbart* als Hauslehrer. Aus der Reihe der Dichter ersten bis dritten Ranges nennen wir *E. M. Arndt, Boye, Gellert, Gleim, Gottsched, Hebel, Wilh. Heinse, Hippel, Hölderlin, Hölty, Kosegarten, Klopstock, Jean Paul, Ramler, A. Wilh. v. Schlegel, Jung Stilling, Tiedge, Voss, Wieland, Zschokke.* Auch unser *Chr. Fr. D. Schubart* hat — wenn auch nur kurze Zeit — in Königsbronn eine Informatorstelle bekleidet; später war er sechs lange Jahre hindurch Präzeptor in Geislingen. Auch kam das Lehren in allen Perioden seines Lebens immer wieder an ihn; sein Unterricht wurde gesucht — zunächst zwar in seinem Virtuosenfache, der Musik, in den schönen Wissenschaften überhaupt — doch hat er auch über Geschichte in Ludwigsburg Vorträge gehalten, und auf dem Asperg die Kinder seiner Kommandanten unterwiesen, zum Teil für die Akademie vorbereitet. Es waren dies schon mehr vorgeschrittene Schüler, denen er mitunter Gegenstände und Gedanken mitteilen konnte, die ihn selbst interessierten; »in Geislingen hatte er es mit den ersten Anfangsgründen — der alten Sprachen und der deutschen Rechtschreibung, der Geschichte und Geographie — zu thun, deren ewiges Wiederkäuen ihn anekelte.« [2]) Der geniale Stürmer und Dränger war ein Original von einem Schulmeister, der sich »niemals in Schulmeistergrenzen einzuschränken« ge-

[1]) *Stephan*, Die häusliche Erziehung in Deutschland während des 18. Jahrhunderts (1891), S. 74.

[2]) *Straufs* a. a. O. Bd. I, S. 40.



ein einheitliches Ziel
Die Geislinger Le
wir eingehend zu betr
mann *Schubart* kenn

Geislingen »an d
württembergische Obera
Einwohnern, liegt in e
der schwäbischen Alb;
etwas hochgelegene Städt
Heerstrafse durchzogen
verleugnet den kleinlichen
Verhältnisse nicht.[3]) Vor
unbedeutender, seit Jahrh
Ort mit 1500 Einwohnern
Mauerring mit Türmen
damals, seit dem Nieder
zu dem verhältnismäfsig

---

[1]) Brief an den Geislinge
O. S. 346.

Reichsstadt Ulm. Die Einwohner waren zum gröfsten Teil Kleinhandwerker.[1])

Im Herbst 1763 stand für Geislingen ein seltenes Ereignis bevor, die Anstellung eines neuen Lehrers. Selten war das Ereignis deswegen, weil es für die ganze Jugend nur zwei Lehrer gab: den Schulmeister für die Knaben und den Kantor für die Mädchen,[2]) von diesen aber der erstere, *Wilhelm Georg Röbelen,* schon volle 50, der Kantor, des Schulmeisters »eheleiblicher« Sohn, immerhin 7 Jahre im Dienste der Gemeinde stand.[3]) Während zu des Kantors Verpflichtungen namentlich der Musikunterricht (auch der instrumentale) gehörte, der zu jener Zeit in den Volksschulen mehr berücksichtigt wurde als heutzutage, war der Schulmeister noch mit »der Haltung der lateinischen Schul« beauftragt, welche daselbst 1750 in widerruflicher Weise eingerichtet worden war.[4]) Schon lange reichten des alten *Röbelen* Kräfte für die schwere Aufgabe, eine Schaar von 100—150 Knaben zu

---

[1]) *Eugen Nägele:* Aus *Schubarts* Leben und Wirken. Stuttgart, W. Kohlhammer, 1888. S. 2. — Dieses Werk giebt über eine in *Schubarts* Leben nicht genügend bekannte Zeit, seinen Aufenthalt in Geislingen, ein vollständiges und richtiges Bild; es ist eine wertvolle Ergänzung zu den bisherigen Darstellungen. Verfasser hat mit grofsem Fleifs das Material gesammelt. Die hier veröffentlichten Erstlingswerke und Schuldiktate sind zugleich nebst den Briefen das beste Mittel, den merkwürdigen Mann kennen zu lernen, soweit dies bei einem *Schubart,* dessen Bedeutung mehr dem Leben angehörte, aus schriftlichen Denkmälern überhaupt möglich ist. — *Sauer* in *Kürschners* Deutsch. Nationallitteratur Bd. 81, Stürmer und Dränger, III, 289 ff. schreibt »Geistlingen«, welche Schreibung jetzt aufgegeben ist. — *A. Klemm:* Beiträge zur Geschichte von Geislingen in den Württemb. Vierteljahrsheften für Landeskunde, Jahrg. VII (1884), Stuttgart, Kohlhammer, 1885, S. 18 ff. — Vgl. das *Merian*sche Bild von Geislingen.

[2]) *Klemm* in den Württ. Vierteljahrsheften 1884, S. 254.

[3]) *Nägele* a. a. O. S. 3.

[4]) Ein früher bestehender Lateinunterricht, damals dem Kantor übertragen, hatte aufgehört (Neue Blätter aus Süddeutschland für Erz. u. Unterr. 1859, S. 61).



auch beigegeben word
im Herbst 1763 gesto
Angelegenheit selbst i
Schulmeister zu bestel
was damals eben noch
gleichen Mittel, das de
wählt, und machte si
suchen, dessen Gehalt g
sterben in Amt und Eink
zu bestreiten hatte. Das
betrug an und für sich
der Schulmeister sich imn
auf 300 fl. stellte. Aber d
Aussicht, nach des Schul
und Einkünfte voll und
die Stelle nicht so übel.

In dem von Geisling
schwäbischen Städtchen A
24 Jahre alte Kandidat der
der Sohn des dortigen Hel
Christian Friedrich Daniel
1739 in Obersontheim, einen
Grafschaft Limburg

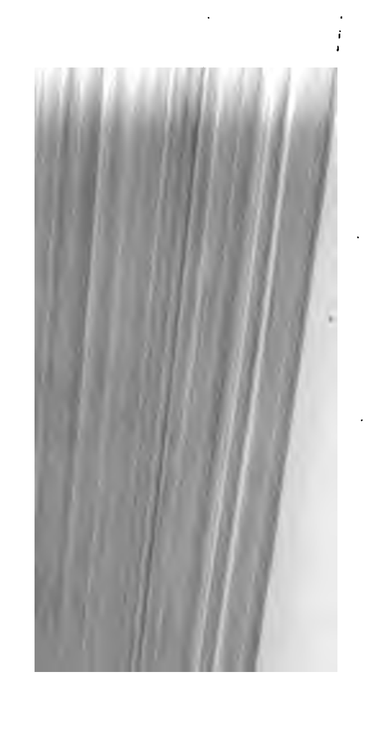
für die Orgel, den Sang, den Schulkatheder und die Kanzel,[1]) war »ein origineller, gewaltiger, sehr begabter, aber leidenschaftlicher Mann«, die Mutter »eine stille, einfache, weiche Natur voll Herzensgüte und emsiger Sorgsamkeit«. In jungen Jahren zeigte *Christian Schubart* wenig Talent, im 7. Jahre konnte er weder lesen noch schreiben. »Plötzlich sprang die Rinde,« und es zeigten sich aufsergewöhnliche Talente; in kurzer Zeit holte er nicht nur seine Mitschüler ein, sondern übertraf sie auch alle. In Aalen verlebte er seine Jugendzeit bis zum Abgang auf fremde Schulen, 1753. Was einen Hauptpunkt, die religiöse Entwickelung des Knaben betrifft, so nennt *Schubart* neben den täglichen »religiösen Ermahnungen seines Vaters, der ein eifriger Jesusjünger war, den Unterricht des damaligen Stadtpfarrers *Koch*, eines christlich gesinnten Mannes, dem es auch gelang, ihm die ersten Empfindungen für die Religion einzuflöfsen, die nachher niemals ganz erloschen.« [2]) *Klopstocks* Messias konnte diese Empfindungen nur verstärken. Um so auffallender ist, dafs *Schubart* auf einem Gebiet, wo das Beispiel und die Lehre der Mutter so einflufsreich sind, seiner Mutter mit keinem Worte gedenkt. Sein Christentum war ein Christentum des Gefühls; die Reinigung und Kräftigung des Willens, des Charakters kam dabei zu kurz. Überhaupt hielt mit seinem Gefühls- und Empfindungsleben die Ausbildung des Charakters nicht gleichen Schritt; es war dies psychologisch unmöglich. Wer immerfort von seinen Gefühlen beherrscht wird, ist nicht Herr über seine

---

Deutsch. Litteraturgeschichte (14. Aufl.), giebt fälschlich den 22. Nov. 1743 als Geburtstag an.

[1]) *Schubarts* Leben und Gesinnungen, von ihm selbst im Kerker aufgesetzt, I. Teil (Stuttgart, Gebr. Mäntler, 1791), S. 3.

[2]) »Es darf nicht übersehen werden, dafs der erste Lehrer *Schubarts*, der Präzeptor *Rieder* in Aalen, in mehreren Schriften getadelt wird; Ausschweifungen der Wollust sollen ihn an den Bettelstab gebracht haben.« (*Solger* a. a. O. S. 9.) Vgl. *Schubarts* Leben und Gesinnungen etc., I, S. 12.



jammers.« — 1
das dortige Lyze
den Einfluſs übt
beklagt er, daſs
sagt: »Mich und
oft wir eine tote
Hutters Kompendiu
Mangel im Religio
fehlt, war Erziehung
sein Lebtag nicht zu
ihm gerade in Nördli
Zeugnis des Rektors
(*Strauſs*, Nachlese).
einem Gedicht auf. De
lingen folgte ein zwe
wo *Schubart* die Schu
durchlebte er die seligs
Schubart noch (1758)
in Lauterburg zugebracht
schaften bewanderten M
Er sollte nach Jena

demischen Studiums erreichte er beinahe gar nicht. Anfangs studierte er Philosophie und Theologie in allen ihren Teilen.[1]) Allein der »trockene Ton, in dem man die Theologie lehrte, schreckte ihn ab.«[2]) Ohne Ordnung, ohne Klugheit, ohne Fleifs, ohne Sparsamkeit lebte er in den Tag hinein und wurde zuletzt von seinen Gläubigern ins Karzer geworfen. Eine tödliche Krankheit überfiel ihn. Seine Eltern, die die Last der Ausgaben nicht mehr bestreiten konnten, riefen ihn nach Hause. Der Aufenthalt in Erlangen wird etwa 1½ Jahre gedauert haben. Von einer Prüfung, die er beim Abgang zu bestehen gehabt hätte, ist nirgends die Rede; man scheint es damals mit diesem Punkt nicht so genau genommen zu haben. 1760, wahrscheinlich im Frühsommer, kam er »in Aalen an, mit einem brausenden Studentenkopf, einer Seele voll wissenschaftlicher Trümmer und einem beinah ganz verwüsteten Herzen«.[3]) Es begann in Aalen für den jungen Mann ein mehrjähriges Vakanz- und Bummelleben. Er trieb vorwiegend Musik. Es scheint, dafs dieses freie Leben seine Gesundheit wieder kräftigte. Eine Unterbrechung bildete es, als er in Ablösung seines Bruders Joh. Jakob bei dem reichen Ökonomen, Löwenwirt und Eisenwerkspächter Rudolf Bletzinger in Königsbronn eine Hauslehrerstelle übernahm, von wo aus er auch den benachbarten Provisoren Musikunterricht erteilte. Bald überliefs er die Stelle, die er wohl schlecht ausgefüllt hat, wieder seinem Bruder und kehrte nach Aalen zurück.[4])

---

[1]) »Die hohe Schule schafft weder den Weisen, noch den genialischen Mann. Beides kann man seyn, ohne jemals eine Universität gesehen zu haben.« (*Schubarts* Leben und Gesinnungen a. a. O. S. 39.)

[2]) Ebendas. S. 47.

[3]) Ebendas. S. 56. Vgl. *Hauff* a. a. O. S. 30.

[4]) Ebendas. S. 64; vgl. *Hauff* a. a. O. S. 30. — »Die Didaktik war mir ein ganz fremdes Feld, in das ich mich so gut schickte, als ich konnte. Erst jetzt seh' ich mit der vollkommensten Klarheit ein, dafs unter allen Erziehern: er mag so gelehrt seyn, als er will, derjenige der schlimmste ist, der selbst keine Erziehung genossen hat« (*Schubarts* Leben und Gesinnungen etc. S. 66).



Chr. Fr. D. Schubart

als Schulmann.

Von

H. Grosse
in Halle a/S.

Pädagogisches Magazin, Heft 117.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1899.

fühl eines Daseins ohne jede Leistung zu befreien. Er wollte sich eine Existenz gründen, und dabei war es ihm lieb, seinen Eltern vom Brot zu kommen. Nicht hastig, sondern prüfend ging er vor, wie eine Reise nach Geislingen und ein Schreiben an den dortigen Diakonus *Abelen*[1]) beweist; gleichzeitig verhandelte er mit dem Geislinger Obervogt. Da man bei der vom Gerichte vorgenommenen Wahl *Schubart* sofort seinen drei Mitbewerbern vorzog, so wurde über all dies am 10. Oktober 1763 eine Punktation aufgesetzt, dieselbe *Schubart* zugeschickt und von diesem angenommen. Bald kam er selbst nach Geislingen und wurde am 26. Oktober der mit dem Kirchen- und Schulwesen betrauten Abteilung des Ulmer Rats, dem Pfarrkirchenbaupflegamt, kurz »Hüttenamt« genannt, zur Prüfung vorgestellt und angenommen.[2]) In seiner Lebensbeschreibung bemerkt er über diesen Vorgang: »Nach ausgestandener Prüfung in Ulm trat ich mein Amt an, voll Widerwillen und mehr als einmal entschlossen, mich in die weite Welt hinein zu werfen und von ihr die Entscheidung meines Glückes zu erwarten. So wenig wufst' ich damals, dafs unter allen Geschäften des Lebens kaum eines edler und verdienstvoller ist, als das Geschäft eines würdigen Schulmannes; — die Welt mag ihm einen noch so niedrigen Rang und schlechten Gehalt anweisen. — Fühlt er nur die Würde seines Amtes vor Gott, so ist er geehrt und belohnt genug. Oft hab' ich schon gedacht: ihr guten Schulleute habt schlechten Weltsold, damit euch Gott im Himmel an seinem grofsen Lohn nichts abrechnen darf. Aber ich wilder Mensch war damals nicht fähig, eine so ruhige Betrachtung anzustellen.«[3])

---

[1]) *Wohlwill*, Archiv VI, 346.

[2]) *Nägele* a. a. O. S. 8.

[3]) *Schubarts* Leben und Gesinnungen etc. I, S. 84. Vgl. *Fr. Pressel*: *Schubart* in Ulm (Vortrag), 1861. Das Büchlein gehört zum Besten, was über *Schubart* geschrieben ist; des letzteren Wesen und Wirken tritt uns klar und anschaulich entgegen.

2.

An einem der letzten Oktobertage 1763 trat *Schubart* sein Amt in Geislingen an. Seine Schulstube befand sich in dem »alten« Schulhaus bei der Kirche (wahrscheinlich im unteren Stock), welches aufserdem noch die Schule des Kantors und die Wohnung des Schulmeisters enthielt und heute an der abgestumpften Ecke gegenüber dem Chor der Kirche ein kraftvolles Reliefbild *Schubarts* aus Bronze mit Umschrift trägt: Christian Friedrich Schubart lehrte von 1763 bis 1769 a. d. Schule.[1])

Schubarts Aufgabe war, die Stelle des Knabenschulmeisters in ihrem ganzen Umfang, die eines Musikdirektors für die Stadt- und Kirchenmusik, sowie eines Musiklehrers für die Schuljugend, und endlich den Dienst eines Organisten (diesen wenigstens zur Hälfte) zu versehen. Daraus erklärt sich die hohe Zahl von täglich 9—12 Stunden, die er zu geben hatte. Von diesen waren mehrere auf den Unterricht in den alten Sprachen zu verwenden, worin *Schubart* 14 Schüler antraf, eine des Tags war auch der Musik eingeräumt. Der Stundenplan dürfte sich nicht wesentlich unterschieden haben von demjenigen, den *Klemm* in den »Neuen Blättern aus Süddeutschland für Erziehung und Unterricht«, 1883, S. 106 mitteilt.

Das Gehalt belief sich neben Hausmietentschädigung und einem nicht unbedeutenden Bezug von Naturalien auf etwas über 200 fl., worin wohl manche Nebeneinnahme (z. B. durch Privatstunden, an denen es nicht gefehlt hat) nicht eingerechnet sind und wozu später u. a. noch Zulagen kommen. Das Einkommen war also verhältnismäfsig nicht schlecht, nur war das, was dafür geleistet werden sollte, viel zu viel, und die Art und Weise der Dienstleistung eine höchst unerquickliche. Unerquicklich war,

[1]) S. die Abbildung bei *Nägele* a. a. O. S. 21 und 218. »Die Geislinger haben ihren *Schubart* allzeit in Ehren gehalten und sind stolz darauf gewesen, den Dichter und Patrioten zu ihrem Präzeptor gehabt zu haben. Die mittlere Querstrafse der Stadt wurde ihm zu Ehren »Schubartstrafse« genannt.

was *Schubart* bald erfahren sollte, namentlich der sog. Weihnachtsgesang, bei dem die zwei Lehrer mit 42 Schülern 8 Tage lang, vom 25. Dezember bis 1. Januar, beim Schein von Papierlaternen von Haus zu Haus singen und Beiträge einsammeln mufsten, um hiervon einige Gulden zu erhalten. Der Ertrag belief sich auf rund 80 fl., hiervon bekam *Schubart* 7 fl. Unerquicklich waren ferner die Verrichtungen, die dem Schulmeister bei Hochzeiten und Leichen zufielen, besonders dann, wenn, wie es bei *Schubart* der Fall war, der Adjunkt höchstens auf ein »Douçeur« rechnen durfte, die eigentliche Taxe aber in den Beutel eines anderen flofs. Unerquicklich mufste endlich das persönliche Verhältnis nicht nur zum alten, sondern ebenso sehr zum jungen *Röbelen* sein, welch letzterer sich in seinen Einnahmen verkürzt sah, obwohl er nicht nur eine Entschädigung für den ihm abgenommenen Musikunterricht bekam, sondern auch die Hälfte des Organistendienstes behielt.

Von den verschiedenen Wünschen, die *Schubart* vor seiner Anstellung geäufsert, mochte ihm die Titulatur besonders am Herzen liegen, namentlich der Titel eines Präzeptors. Wenn dieser amtlich nur für den Fall in Aussicht genommen wurde, dafs der Schulmeister sterbe, so hat *Schubart* selbst den Titel bald unbekümmert und immer fortgeführt, hiefs jedoch offiziell stets nur »Schuladjunkt an der deutschen und lateinischen Schule«. Die andere Benennung »Musikdirektor« scheint gleichfalls eine von *Schubart* geforderte Neuerung gewesen zu sein. Der dritte Amtsname »Organist«, der sich nicht ganz mit den Verpflichtungen deckte, wurde von *Schubart* am seltensten gebraucht. Mit Vorliebe unterzeichnete er: »*S. S. theol. Cand., p. t. Praec. et Music. Director Geissl.*«, ein ausgiebiger Titel, vor dessen Länge und gelegentlicher Verlängerung ihn der Ehrgeiz nicht zurückschrecken liefs.[1])

[1]) Zwölf Jahre später persifliert *Schubart* eine solche Anstellung durch ein Anschreiben in der »Deutschen Chronik«, 1775, S. 629 (2. Oktober):

Die Erlaubnis zu predigen scheint *Schubart* von der zuständigen Behörde, dem Religionsamt in Ulm, bald nach seinem Eintritt ins Schulamt erhalten zu haben, obgleich die Protokolle von der Erteilung selbst nichts erwähnen. Nur davon reden dieselben (Ende November), dafs in Ulm die Rede gehe, *Schubart* habe sich in Aalen schlimm aufgeführt und dafs deswegen Bedenken wegen der ferneren Zulässigkeit *Schubarts* zum Predigtamt entstanden seien. Aber der Obervogt, der *Schubart* zu vernehmen hatte, berichtete hierüber so günstig, dafs *Schubart* die Erlaubnis behielt. Die ungünstigen Gerüchte über *Schubarts* sittliche Aufführung sind im übrigen wohl nicht ganz grundlos gewesen.

Darüber, welchen Eindruck *Schubart* in Geislingen machte, fehlen uns bestimmte Nachrichten. Ein Tagebuch z. B., das wir aus jener Zeit kennen, das des Geislinger Chirurgen *Joh. Wolfgang Frühholz,* nennt *Schubart* nur einmal, und zwar bei der Wahl seines Amtsnachfolgers.

»Nachricht. Welcher Magister hat Lust Schulmann in — zu werden? — Er mufs gut Latein, Griechisch und Hebräisch verstehen; auch etwas Französisch und Italienisch. Im Christenthum, Rechnen, Schreiben, Zeichnen, Historie, Geographie, Feldmessen mufs er Meister seyn. Informiren darf er nicht mehr, als Tags 12. Stunden, daneben kann er sich noch mit Privatstunden was verdienen. Da man den Organisten mit ihm ersparen möchte; so wärs gut, wenn er die Orgel spielen, gut geigen, und den Zinken aufm Thurm blasen könnte. Den Geistlichen afsistirt er zuweilen im Predigen und Catechisiren. Weil er die Leichen hinaussingen mufs, so mufs er eine sehr gute Stimme haben. Seine Besoldung besteht aus 100. Gulden an Geld, etwas Naturalien, freye Wohnung, 6 Ellen Krautland, freye Eichelmast und eine Miststätte vor seinem Haus. Den Rang hat er gleich nach dem Burgerstädtmeister, der gegenwärtig ein Gerber ist; auffer dem solls den Buben nicht erlaubt seyn, ihn mit Erbsen zu schiefsen. Es wäre dem Magistrat sehr lieb, wenn der Kandidat ledig wäre. Der Vorfahr im Amt hat eine sehr häusliche und gottesfürchtige Wittwe hinterlassen. Sie ist zwar schon eine Funfzgerin; kann aber doch noch lang leben —.«

Auch in anderen Chroniknummern und in mehreren Diktaten äufsert sich seine Satire über die Schulmeisters-Existenz (*Nägele* a. a. O. S. 23).

Schubarts Eindrücke von Geislingen sind im 11. Abschnitt des ersten Teils seiner Lebensbeschreibung geschildert.[1])

Eine seiner ersten Thaten war seine Verlobung, und zwar mit *Helene Bühler*, der Tochter des Oberzollers. Hätte die Überlieferung recht, so wäre der erste Schritt hierzu schon am ersten Tage seines Dortseins geschehen.[2]) Dafs die Verlobung bereits am 5. November stattgefunden hat, beweist *Schubarts* Verlobungsanzeige an die Eltern mit merkwürdigerweise französischer Adresse.[3]) Rasch folgte die Trauung, am 10. Januar 1764. Es war ein merkwürdiger Bund — ohne Zweifel hatte *Schubart* »eine überstürzte Heirat« geschlossen *(Pressel)*. *Schubart* hebt die zahlreichen trefflichen Eigenschaften seiner Frau in seiner »Lebensbeschreibung« und in Briefen hervor; die Charakteristik, die der Sohn *Ludwig Schubart* (in Lebensbeschreibung III, 6) von derselben giebt, fällt selbstverständlich noch viel günstiger aus. »Es lag in ihr ein gediegener sittlicher Kern, sagt *Straufs*, ein Herz voll Liebe und Treue, auch viel natürlicher Verstand. In der Gallerie deutscher Dichtergattinnen gebührt ihr ein Ehrenplatz.«[4]) Allein *Schubart* war und blieb eine »problematische Natur«; er konnte sein Weib durch ihre Verheiratung nicht glücklich machen. »Es war (urteilt er selbst) die Verbindung des Sturmes mit der Stille, der feurigen Thorheit mit der abgekühlten Vernunft, der Anarchie mit der Ordnung.«[5]) Nur nach und nach lernte sie die Kunst, sich an ihn zu gewöhnen; von Hause aus war sie, wie ihre Eltern, eine stille, bürgerlich recht-

---

[1]) *Schubarts* Leben und Gesinnungen. Von ihm selbst im Kerker aufgesetzt, I. Teil, Stuttgart, Gebr. Mäntler, 1791, S. 85 ff.; II. Teil, 1793, herausg. v. seinem Sohne *Ludwig Schubart*.

[2]) *Fr. Pressel*, *Schubart* in Ulm, ein Vortrag (Ulm 1861). Vgl. *Nägele* a. a. O. S. 25.

[3]) *Straufs*, Nachlese 2. Vgl. *Nägele* a. a. O. S. 26.

[4]) Vgl. auch *J. P. Glöckler: Helene Schubart*, eine deutsche Dichterfrau in »Schwäbische Frauen«, Stuttgart, 1865.

[5]) *Schubarts* Leben und Gesinnungen I, 105.

schaffene, prosaisch geordnete Natur, die ihres Mannes geistige Strebsamkeit, seine geniale Eigentümlichkeit, seine litterarischen Beschäftigungen nur als Exzesse betrachtete, denen sie möglichst vorbauen zu müssen glaubte.« [1]) Hat *Schubart* seine Wahl auch nicht von Anfang an als eine Übereilung angesehen, so kam ihm schon im ersten Jahre das Mifsliche seiner neuen Lage zum Bewufstsein; und das bestand darin, dafs er in allem, was er that, von seinem Schwiegervater und einer ganzen grofsen Familie beaufsichtigt und gehofmeistert wurde.

Die Wohnung, die das junge Paar bezog, war eine Mietswohnung. Der Eingang in das Haus liegt in der etwas düster und eng von der Hauptstrafse abbiegenden Schlofsgasse; besser und freundlicher zeigt es sich von der Rückseite, die nach dem hier an der Hauptstrafse hinlaufenden »Stadtgraben« geht. Es ist ein Haus, das den Bewohnern durch seine Geräumigkeit und seine Helle wohl behagen konnte. *Schubart* bewohnte im obersten Stock die nach hinten hinausgelegene freundliche Wohnung, aus vier nicht ganz symmetrischen Zimmern bestehend, die einen heiteren Ausblick gewährte.

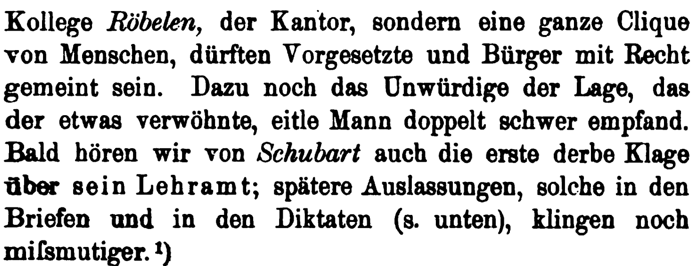
Über das Jahr 1764 sind wir im Leben *Schubarts* wenig unterrichtet. Die aus dieser Zeit vorhandenen vier Briefe teilen keine Einzelheiten mit, sie sind entweder litterarhistorischen Inhalts (wie z. B. an *Wieland*) oder — Jeremiaden über seinen Zustand im allgemeinen. Eigentümlicherweise klagte *Schubart* blofs das Schicksal an; die Schuld seiner traurigen Lage in sich selbst zu suchen, fiel ihm kaum ein. Gegen Ende dieses Jahres oder am Anfang des nächsten zog *Schubarts* Bruder, *Jakob*, nach Geislingen, um hier als Privatlehrer sein Brot zu verdienen. *Schubarts* Privatverhältnisse gestalteten sich sehr übel. Er machte ungeheure Fehler: er war leidenschaftlich, jähzornig, unvorsichtig und verschwenderisch, gern in heiterer Gesellschaft und oft beim Trunk, voll Spotts gegen seine

[1]) *Hauff*, *Chr. Fr. D. Schubart.* S. 36.

Umgebung, ungeduldig, gleichgiltig, wohl auch grob gegen seine Frau, ungleich und nachlässig im Amt. Aber alle Schuld auf ihn zu werfen, dürfte doch nicht billig sein. Die Prosa des Lebens war zu überraschend über den jungen Mann hereingebrochen: er hatte ein Amt, das ihn bis zum Übermafs mit Geschäft belastete, Schüler, die ihn weniger durch ihren Wissensmangel als durch ihre Pöbelhaftigkeit ärgerten, einen Hausstand ohne genügendes Einkommen, so dafs er sich auf die Unterstützung seines Schwiegervaters angewiesen sah, eine Gattin, die ihn noch nicht verstand und ihn durch ihre kalte Vernunft und ihre ewigen Klagen reizte, einen Schwiegervater, der es ihn offenbar spüren liefs, dafs er ihn unterstützen müsse,[1]) eine Verwandtschaft, die seine Lebensweise so wenig als seine Bestrebungen billigen wollte, eine Bürgerschaft, die sich lange gegen ihn verschlofs, Kollegen, die ihm übel wollten, Vorgesetzte, die ihn nicht zu behandeln verstanden. Was Wunder, wenn ihn seine Amtsüberbürdung, die kleinlichen Anschauungen seiner ganzen Umgebung, seine Vereinsamung, sein Mangel an Geld und sein Mangel an Zeit fast zur Verzweiflung brachten? Er flüchtet sich zu den Wissenschaften, aber es fehlt ihm in seinem »Winkel« an geistiger Nahrung; er fühlt Kraft und Lust zu dichten und zu schaffen, aber sein Amt und die Sorge ums tägliche Brot lassen ihm keine Zeit. Er studiert Bücher durch, aber begeht die Thorheit, ihretwegen unverhältnismäfsige Ausgaben zu machen. Er schreibt Briefe, aber nur um so tiefer seine Not zu empfinden. Er mag an einem Teil seines Amtes nur Freude gehabt haben, aber 9 bis 12 Unterrichtsstunden (darunter Privatstunden) des Tages vermögen die beste Kraft aufzureiben und die gröfste Lust auszutreiben, und wenn er von Neid und Schmähsucht schreibt, so dürfte nicht blofs

---

[1]) *Schubarts* Schwiegervater reichte am 4. März 1765 beim Obervogt ein langes Anklageschreiben gegen *Schubart* und seinen Bruder ein, auf das, wie es scheint, nur eine Ermahnung *Schubarts* durch den Obervogt erfolgt ist. (*Straufs*, Nachlese 2.)



Kollege *Röbelen,* der Kantor, sondern eine ganze Clique von Menschen, dürften Vorgesetzte und Bürger mit Recht gemeint sein. Dazu noch das Unwürdige der Lage, das der etwas verwöhnte, eitle Mann doppelt schwer empfand. Bald hören wir von *Schubart* auch die erste derbe Klage über sein Lehramt; spätere Auslassungen, solche in den Briefen und in den Diktaten (s. unten), klingen noch mifsmutiger.[1])

Besonders verhängnisvoll war für *Schubart* ein Zug seines Wesens: der Hang zum »lästern«. Die Furie für *Schubarts* ganzes Leben war seine Zunge. Nie und nimmer konnte er sie zügeln; was er dachte, was er empfand, was ihm einfiel, Gutes und Schlimmes, Hohes und Gemeines, Witz und Zote, Begeisterung und Hohn — heraus mufste es, und das war sein Verderben. Freilich ist dieser Zug nur ein Teil seiner gänzlichen Unfähigkeit, sich zu beherrschen. Und wie im Reden, so liefs er sich auch im Schreiben, also namentlich in seinen Briefen, stets von seinen Stimmungen, seinen Grillen beherrschen und oft zu gewagten, übertriebenen, ja unwahren Behauptungen hinreifsen. Eben darum aber geben diese Briefe ein so treues Bild von *Schubarts* Dasein, von dem Zustand und den Phasen des gemütlichen und geistigen Lebens dieses Mannes.

Über ein halbes Jahr schweigen die Briefe. Der erste, der uns wieder Kunde giebt, lautet ruhiger, aber noch nicht gefafst. *Schubart* tobt nicht mehr, aber er grollt und jammert. Doch hat er zwei Freuden: seine Bücher und seinen Sohn (geb. 17. Februar 1765). »Mein Sohn!

---

[1]) Erinnern wir uns, wie zehn Jahre später *Voss* unter einem ganz ähnlichen Schul- und Armutsjoche — freilich neben einer ihm von Hause aus schon mehr zugebildeten Gattin — an wissenschaftlicher Thätigkeit sich aufrichtete, den Homer übersetzte und daneben noch die Luise zu dichten Lust und Mufse fand. (*Straufs* a. a. O. S. 42.) Vgl. die Arbeit des Verfassers: »*Voss* als Schulmann« in den »Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht«, Bd. XIII, 1886, Nr. 12—20.

Diese Vaterfreude hält mich oft für tausendstündigen Gram schadlos« (an *Böckh*, Juli 1765).[1]) Aber durch die Last der Geschäfte läfst er sich nicht abhalten, sich dem eifrigsten Studium zu widmen. Dieses gilt zunächst weniger der zeitgenössischen Litteratur als vielmehr den alten Klassikern.[2]) In seiner Lebensbeschreibung sagt *Schubart* über seine damaligen Studien: »Alle diese [Schul-]Geschäfte entfremdeten mich so wenig von den Wissenschaften, dafs ich in meinem Leben nie fleifsiger studierte als in Geislingen. Wo ich ging und stand und safs und wandelte, da begleitete mich ein gutes Buch . . . Die damals wie vom Sturm getriebene Schneeflocken die Luft durchkreuzenden pädagogischen Schriften durchlas ich meistens, von meinem prüfenden Freunde *Böckh* geleitet, und fand wie er, dafs sich nur weniges auf unsere Schulen in Schwaben anwenden liefs. Doch brachte dies Wenige schon sehr gute Früchte . . .« (*Schubarts* Leben und Gesinnungen, I, S. 90 ff.). Und im »Schwäb. Magazin« 1777, S. 475 bemerkt *Haug*: »*Schubart* war 6 Jahre in Geislingen, machte die schönen Wissenschaften und die Didaktik zu seinen Hauptstudien und las vornehmlich alle neue Schriften . . .« Im Spätsommer des Jahres 1765 trat *Schubart* mit seiner ersten gröfseren Dichtung hervor, mit der Ode auf den Tod Franciscus I., römischen Kaisers (seit 1736 Gemahl der Maria Theresia); am kaiserlichen Hof wurde sie so gut aufgenommen, dafs *Schubart* im Frühjahr 1766 zum kaiserlichen gekrönten Dichter ernannt wurde, was diesen sehr schmeichelte.

Als sich *Schubart* zu neuen Arbeiten anschickte, mufste ihm die Schwere des Amtes und das Ärmliche seiner Stellung besonders fühlbar werden. Aber da war nirgends Rettung, nirgends Besserung. Zudem geriet er mit seinen geistlichen Vorgesetzten, bezw. Amtsbrüdern in Fehde.[3])

---

[1]) *Straufs* a. a. O. I, 74.

[2]) *Hauff* a. a. O. S. 47.

[3]) Es ist merkwürdig, dafs der Theolog *Schubart* sein ganzes Leben hindurch sich nie mit der Geistlichkeit vertragen wollte. In

Vielleicht war er nie unzufriedener als im Anfang des Jahres 1766. In den in jener Zeit gedichteten »Zaubereien« bittet der zum Schulmeister begnadigte Ixion nach kurzer Amtsführung flehentlich, wieder auf sein Rad geflochten zu werden.[1]) Die Schilderung von Ixions Los stimmt fast wörtlich mit dem überein, was *Schubart* in den Briefen und Schuldiktaten über seine Arbeit und seine Umgebung sagt.[2]) Aber schon von Mai an werden seine Klagen etwas seltener; *Schubart* lernte es, seine Lage ruhiger zu beurteilen und sich zeitweise darein zu schicken. Einer der Hauptgründe dieser günstigen Wendung war wohl, daſs er nach allen Seiten hin, und namentlich auch auf dem Gebiete der Litteratur, eine reiche Thätigkeit entwickelte, und daſs er hier und da Anerkennung fand. Aufmerksam verfolgte er das ganze litterarische Leben Deutschlands. Um diese Zeit erhielt *Schubart* einen Antrag zum Rektorat in Öhringen; aus der Sache wurde aber nichts. *Wieland* regte in einem Briefe den Gedanken an, ihn nach Biberach zu bringen »mit der Anwartschaft auf das Rektorat«;[3]) dem Plan ist nicht näher getreten worden. Im Herbst des Jahres fühlte *Schubart* das Bedürfnis sich zu erholen, besuchte die Eltern in Aalen und erkrankte dort schwer. Die Schule hatte er auf längere Zeit seinem Bruder *Jakob* übertragen. Um eine Gehaltsaufbesserung in Geislingen war er beim Obervogt schon im September eingekommen; nach seiner Krankheit, infolge der er auch seinem Bruder eine Entschädigung fürs Schulhalten zukommen lassen muſste, bat er aufs neue darum. Es wurde ihm eine Entschädigung

---

der Lebensbeschreibung (Teil I, XII) bezeichnet er dies als sträflichste Unklugheit. »Wer sollte nicht lieber in den Schottischen Bleigruben arbeiten, als ein Schulmann seyn, wenn zumalen ein Zelote sein Oberaufseher ist.«

[1]) *Strauſs* a. a. O. I, 41.

[2]) *Nägele* a. a. O. S. 77. Vgl. *Schubarts* vermischte Schriften, herausgegeben von *Ludwig Schubart* Sohn (Zürich, 1812) I, S. 19 ff.

[3]) Vermischte Schriften II, S. 335.

für seinen Bruder aus der Almosenpflege zugewiesen. aufserdem aber in der Gerichtssitzung vom 26. Oktober 1766 eine persönliche Zulage von 28 fl. dekretiert, worin wir gewifs auch ein Zeichen seiner Beliebtheit sehen dürfen.[1]) Der biedere Bruder *Jakob,* der schon lange bei ihm weilte, hatte endlich eine Anstellung gefunden und kam, wohl anfangs Dezember, als Provisor [Schulmeistergehilfe in Schwaben] der deutschen und lateinischen Schule nach Aalen. *Böckh* äufsert sich hierüber in einem Briefe an *Jakob* (*Straufs,* Nachlese): »Unser lieber Herr Präzeptor in Geislingen dauert mich, dafs er Sie verloren hat. Einsam und ohne Gesellen wird er nun seine mühsamen Tage fortseufzen. . .«

Das erste Ereignis im Jahre 1767 war ein litterarisches: im Februar erschienen die »Todesgesänge«, nach Entstehung und Bestimmung rein »geistliche« Lieder, die da und dort günstige Aufnahme gefunden zu haben scheinen (Neue Zeitungen von Gelehrten Sachen auf das Jahr 1767). Die religiösen Gefühle und Stimmungen müssen für *Schubarts* Poesie besonders ausgiebig gewesen sein, da seine geistlichen Gedichte die Hälfte seiner Sammlung ausmachen. Sie sind von sehr verschiedenem poetischen Werte und für den Gesang in der Gemeinde kaum geeignet. »Es ist viel Dunst und Nebel, viel gemachte und aufgebauschte Empfindung darin.«[2]) Doch wird das scheinbar wenig ergiebige Thema, das bald an biblische Sprüche und Erzählungen sich anlehnende, bald durch den Klang der Totenglocke, den Anblick eines Kirchhofs, das plötzliche Hinscheiden eines Kindes, eines Jünglings oder Greises dem Dichter ins Bewufstsein gerufene *Memento mori* in den mannigfaltigsten Variationen vorgeführt. Von mehreren Gesängen ist anzunehmen, was *Schubart* von denen des Anhangs ausdrücklich bezeugt, dafs sie aus der Schulthätigkeit des Dichters stammen. Die Vor-

[1]) *Nägele* a. a. O. S. 227.
[2]) *Hauff* a. a. S. 285.

bemerkung zu diesem Anhange[1]) lautet nämlich: »Gegenwärtige (4) Lieder sind blofs der Jugend bestimmt gewesen, die meiner Unterweisung anvertraut ist...« Den gleichen Ursprung dürften aber auch diejenigen Lieder haben, welche über Sonntagsevangelien und über biblische Personen handeln; von einem derselben, dem 59. Gedicht »Nach dem 90. Psalm« ist diese Entstehung dadurch bezeugt, dafs es sich noch unter den »Schuldiktaten« befindet (s. unten).[2]) — Ein zweites wichtiges Ereignis des Jahres 1767 ist *Schubarts* Teilnahme an der neuen moralischen Wochenschrift, der »Neue Rechtschaffene«, die zu Lindau a. Bodensee und Chur erschien. Hervorragend bleibt auch in diesem Jahr *Schubarts* fortgesetztes Studium. Die Privatverhältnisse zeigen das Andauern der unerquicklichen Zustände, von jetzt an auch ernsthafte Bemühungen weiter zu kommen, die aber erfolglos bleiben. So schwankt denn *Schubarts* Stimmung zwischen guter Laune, Mifsmut und Ergebung.[3]) Aus seinem Privat-

---

[1]) *Nägele* a. a. O. S. 288: »Der gute Bürger. Nach dem Evangelio am 23. Sonntag nach Trinitatis.« — Die Bitte »Urquell aller Seligkeiten« mit ihrem »erhabenem Schwung« ist mit Recht ins württembergische Gesangbuch aufgenommen und gehört zu den beliebtesten Liedern der evangelischen Landeskirche Württembergs.

[2]) »Die Erziehung der Jugend« — schreibt *Schubart* an *Böckh* am 14. Mai 1767 — »wird vernachlässigt. Man sieht mehr darauf, wie man beliebte, als wie man gesund denkende Menschen haben möge; mehr auf die Verbesserung des Körpers als auf die Unarten der Seele, und mehr auf die Ausbildung des Gedächtnisses und der Einbildungskraft als auf die Gabe des Unterscheidens. Aus diesen und noch vielen anderen Fehlern der Erziehung erwachsen in den Staaten Mitbürger, die witzig, aber nicht scharfsinnig, beredt aber gedankenlos, schwach und zu öffentlichen Geschäften ungeschickt, gleichwol aufgeblasen, scheinheilig und mit tausend Mängeln versehen sind.« (*Straufs* a. a. O. I. 138.)

[3]) Am 10. Juni 1767 klagt *Schubart* in einem Briefe an *Böckh* (Nr. 36):

»Meine elende Situation greift zuweilen selbst meine Seelenkräffte an, und ich befinde mich manchmal in dem Zustand einer Gedankenlosigkeit, der mich mehr als die Baufälligkeit meines Körpers niederbeugt. . . . Aber lassen Sie mich einmal eine Plu-

leben in dieser Zeit haben wir die Bewerbung um eine Stelle am Gymnasium in Ulm zu nennen, welche nicht nur zu einem Durchfall, sondern zu einem ärgerlichen Auftritt mit unangenehmen Folgen führte. Betreffs der Stelle, zu der *Schubart* hoffen mochte, einfach berufen zu werden, hatte er sich einem Examen zu unterziehen: ein anderer wurde ihm vorgezogen. Auch mit dem »Präzeptorat in Aalen« wars nichts.[1]) Ebensowenig führte die Fürsorge seines Schwagers zum Ziel, der ihn im Dezember in Wertheim, wo er selbst früher Konrektor gewesen, auf das Rektorat zu bringen suchte.

Schubarts persönliche Verhältnisse blieben im Jahre 1768 im allgemeinen gleich. Die in den Briefen sich äufsernde Stimmung war mehr als je eine resignierte. »Ich zweibeiniges, unglückliches, elendes Vieh. Ich wünsche mir oft *Rousseaus* Wälder« — schreibt er am 5. Juli 1768 an *Böckh.*[2]) In litterarischer Hinsicht weist dieses Jahr keine gröfsere Leistung auf. Aus den Briefen wissen wir, dafs *Schubart* wie üblich, auf Neujahr viele Neujahrs-

tarchische Vergleichung zwischen Ihnen und mir anstellen. Sie haben 28 Schüler, und ich habe über 100 Trofsbuben. Sie können, wie Minerva, mit Ihren Telemachs durch die Rosengefilde der schönern Literatur wandeln, — und ich steige mit nacktem Fufs auf dem steinigen Boden des A B C, des A B — ab — und andrer niedriger Geschäfte einher. Sie haben einen Senior, der menschlich denkt, zum Scholarchen, und ich mufs mich unter das Joch zweier Baalspfaffen schmiegen, die der Neid in allen ihren Handlungen beseelt. Sie lassen sich von den Eltern Ihrer Schüler keine Gränzen vorschreiben, und ich bin der Sklav eines jeden Bürgers, der mir einen grindigen Buben anvertraut, — ja, ich versichere Sie mit stiller Wehmuth meines Herzens, dafs ich von verschiedenen Vätern bereits mit Schlägen bedroht worden bin. O lieber Schwager, meine Hand zittert, indem ich dieses schreibe. Sie glücklich durch Auskommen, Rang und Freundschafft. Ich unglücklich durch Mangel, Niedrigkeit und Feinde! etc. . . .« (*Straufs* I, 147 ff.)

[1]) *Straufs* a. a. O. S. 151.

[2]) *Stockhausen*, Geschichte des deutschen Briefes, II. 275. *Schubart* zeigt in seinen Briefen die ersten Anfänge des neuen Tons der Sturm- und Drangperiode.

wünsche gefertigt hat.[1]) Aufserdem ist bekannt, dafs er im Herbst dieses Jahres folgendes Schulstück verfafste: »Gespräch von den Mitteln, reich zu werden, am Michaelisexamen 1768 in der Geislinger Schule gehalten.«[2]) Mehr als je sind die Briefe dieses Jahres der Wissenschaft gewidmet und enthalten Meinungsäufserungen über die neuesten Religions- und Erziehungsvorschriften und besonders über die kritischen Leistungen der Allg. deutschen Bibliothek von *Nicolai* (Berlin und Stettin) und der Hallischen Zeitungen von *Klotz*. An *Böckh* schreibt er am 22. Juni: »Was macht deine Didaktik? — Wohl wirst du thun, wenn du dir des *Basedows* Vorschläge an wohlhabende Menschenfreunde zur Verbesserung der Schulen anschaffst. Er verspricht ein Elementarbuch der menschlichen Erkenntnis, und sagt mit seiner gewöhnlichen Freimütigkeit viel Neues und Wahres. Hin und wieder ist auch in der Klassischen Bibliothek viel Brauchbares in diesem Fach anzutreffen.« In religiösen Fragen zeigt er immer gröfser werdende Selbständigkeit und stärkere Hinneigung zum Rationalismus.

Das führt uns auf *Schubarts* Religiosität, über die ein richtiges Urteil zu fällen, im allgemeinen schwer ist. Die Schlüsse aus seinen Briefen, aus seinen Werken, aus seiner Lebensführung sind weder im einzelnen noch zusammengenommen ausreichend, und man hat sich namentlich vor zu weit gehenden Folgerungen zu hüten. Es darf weder von Rechtgläubigkeit und Überzeugungstreue, noch von Freigeisterei oder Unglauben gesprochen werden. *Schubart* befand sich, was die Herzensstellung zur Religion anbelangt, fast immer, jedenfalls während seines Geislinger Aufenthalts, in einem chaotischen Zustand. Wie er im gewöhnlichen Leben und Empfinden von einem Extrem zum andern übergehen konnte, so auch im religiösen, und wieder, wie Praxis und Theorie

---

[1]) *Straufs* a. a. O. I. Bd. S. 173.
[2]) *Straufs* I, 51 ff. (s. unten!).

bei ihm in allen Dingen von einander verschieden und ohne inneren Zusammenhang war, so bestand auch zwischen seiner Religion und Moral keine Wechselbeziehung. Darum finden wir den Ausdruck »Doppelwirtschaft«[1]) in zwei Hinsichten berechtigt und stimmen ganz besonders damit überein, dafs *Schubart* von Natur religiös veranlagt, bald wirklich religiös gestimmt, bald aber auch so sehr weltlich gesinnt sein konnte, dafs er in Gleichgiltigkeit, Vernachlässigung und Verneinung umschlug. Dafs er aber trotz solchen Wankelmuts in der Schule religiösen Ernst zeigte und religiös wirkte, dafür spricht am deutlichsten der Dank, den ihm später der Schüler *Joseph Fischer* für die Erziehung zur Tugend und Gottesfurcht schriftlich darbrachte (s. unten).[2])

Werfen wir einen Blick auf das Gesamtbild *Schubarts* in der Geislinger Periode, so finden wir in ihm reiche Anlagen und grofse Vorzüge, aber auch starke Mängel, wir finden Tugend und Tüchtigkeit hart neben Schwäche und Fehlern, herrliche Seelen- und Geisteskräfte, aber keine Festigkeit des Wollens und Denkens, Gaben, die nach seines Vaters Ausdruck für zehn genügt hätten, aber mangelhafte Ausbildung und verkehrte Entwickelung. *Schubart* hat mit seinem Bild vom »Engel und Teufel« nicht so ganz unrecht. Mehr als jeder andere Mensch litt er unter dieser Vereinigung von Gutem und Bösem in seinem Wesen. »Mich mir entreifsen« erkannte er als seine Aufgabe, und er konnte sie doch so wenig erfüllen. Was insbesondere das Schlimme anbelangt, so zeigte es sich bei *Schubart* in doppelter Form, einerseits in der Ausartung und Übertreibung einer ursprünglichen guten Eigenschaft, andererseits als wirklicher Fehler. So war seine Menschenfreundlichkeit verbunden mit Vernachlässigung seiner selbst, seine Frömmigkeit mit religiöser Überspanntheit, seine Freiheitsliebe mit Trotz und dämo-

---

[1]) *Hauff* a. a. O. II, 467.
[2]) *Nägele* a. a. O. 131 ff.

nischem Hang zu Ausschreitungen, seine Strebsamkeit mit Eitelkeit und Selbstsucht, seine Heiterkeit mit Leichtsinn und seine Lebenslust mit Sinnlichkeit. — So zeigt denn sein ganzes Wesen eine merkwürdige Mischung von Kräften und Schwächen: Begabung für Kunst und Wissenschaft, aber Untauglichkeit fürs gewöhnliche Leben; Empfänglichkeit für alles Hohe, aber auch für das Gemeine; gröfste Leistungsfähigkeit, aber Zufriedenheit mit Augenblickserfolgen; höchster Idealismus, aber verkehrte Praxis; Seelenadel und Frömmigkeit gepaart mit Sinnlichkeit und Genufssucht, Selbstlosigkeit mit Eitelkeit, Wahrheitsliebe mit Neigung zur Unehrlichkeit, Energie mit Weichheit; — bald volles Feuer, bald plötzliches Erkalten, bald sprühender Witz und Heiterkeit, bald Klage und Melancholie; Drang nach Thätigkeit und Weltverbesserung neben Indolenz und unüberwindlicher Amtsscheu; herzliche Liebe zu den Menschen neben Trotz und Boshaftigkeit; Blick für das Ganze neben Unwissenheit im Nötigsten; ja sogar Selbsterkenntnis ohne Selbstzucht und Selbstbesserung. Dies auch das Spiel seines ganzen Lebens. Ja, er ist, wie er uns selbst sagt, ein »wilder Mensch«, und es nimmt uns nicht Wunder, wenn ein solcher Mensch Unglück hat.[1])

3.

Wir kommen nun zu *Schubarts* Amtsführung. Seine Verpflichtungen sind oben geschildert worden. Der Obervogt und die beiden Geistlichen waren seine direkten Vorgesetzten. Den ersteren rühmt er, wo er kann. Minder ehrerbietig zeigt er sich gegen seine geistlichen Vorgesetzten, wie wir schon wissen. Er wirft ihnen Heuchelei, Zelotismus, Herrschsucht und Neid vor. Zu strengem Auftreten wird er ihnen verschiedenen Anlafs gegeben haben. »Jedes Geschäft, das Einhaltung bestimmter Stunden von ihm forderte und ihn unter Vorgesetzte stellte, war gleich sehr gegen seinen Trieb nach Unabhängigkeit, wie gegen

---

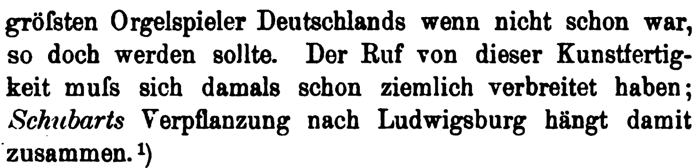
[1]) *Nägele* a. a. O. S. 158 ff.

seinen Hang zur Indolenz: eine unüberwindliche Amtsscheu zählt *Ludwig Schubart* unter den Grundzügen im Charakter seines Vaters auf.«[1]) »Eines Morgens,« erzählt sein Sohn beim Kapitel Amtsscheu, »ging er statt in die Schule, zum Thor hinaus und schweifte mehrere Tage, wie ein Anachoret, in den benachbarten Wäldern und Dörfern umher.« Natürlich haben sich seine Vorgesetzten auch an seiner aufseramtlichen Führung gestofsen. Er selbst hat sie jedenfalls in seinen kecken Äufserungen nicht verschont. Wenn er z. B. im Brief Nr. 31 seinen Inspektor »einen heuchlerischen Dummkopf« nennt, »der seine Eselsohren unter der Perücke und sein neidisches vergiftetes Herze unter einem langen schwarzen Mantel verbirgt« oder im Brief Nr. 36 von zwei Baalspfaffen spricht, die der Neid in allen ihren Handlungen beseele (Neid wohl wegen seiner Erfolge), so läfst das vermuten, wie er auf der Bierbank gesprochen. Sogar in der Schule soll er sich über sie geäufsert haben. So wird erzählt, er habe einmal, als der Geistliche ihm einen Vorhalt gemacht und mit dem Wort: »Es ist schon recht!« geschlossen habe, sofort nach dessen Weggang den Schülern ein Gedicht ins Heft diktiert, das begann:

Es ist schon recht; es ist schon recht,
Also sprach der Pfaffenknecht.

Ehe wir *Schubart* in der Schule aufsuchen, müssen wir noch auf seine musikalische Thätigkeit in Geislingen hinweisen. Er entfaltete dieselbe weniger als Organist, denn als Direktor der städtischen Musik, und es gab hier mehr zu thun, als man gewöhnlich meint. Besonders stark war *Schubart* im Baritonsolo, im Orgel- und Klavierspiel und auf der Violine. Sein Lieblingsinstrument war übrigens das »tonvolle herzerhebende« Waldhorn. Anfangs beschäftigte er sich auch mit der Musiktheorie, später dürfte es ihm hierzu an Zeit gemangelt haben. Die Geislinger ahnten nicht, dafs ihr Organist einer der

[1]) *Hauff* a. a. O. 117.



größten Orgelspieler Deutschlands wenn nicht schon war, so doch werden sollte. Der Ruf von dieser Kunstfertigkeit mufs sich damals schon ziemlich verbreitet haben; *Schubarts* Verpflanzung nach Ludwigsburg hängt damit zusammen.[1])

Indem wir zu *Schubarts* eigentlichem Amt, zu seiner Schulthätigkeit übergehen, haben wir zuerst über seine Anlage und persönliche Stellung zum Lehrberufe zu reden. »Zum Lehrfach war *Schubart* an und für sich gar nicht ohne Befähigung. Seine Gabe der Konversation, seine Fertigkeit, was er dachte und empfand, in lebendiger Rede klar und eindringlich wieder zu geben, mufste ihm als Lehrer sehr zu statten kommen.« [2]) »*Schubart* war ein Lehrtalent von eminenter Bedeutung. Sein rascher und scharfer Blick in die Verhältnisse des Ganzen und des Einzelnen, seine Bürgerfreundlichkeit, seine Gabe, Talente zu erkennen und zu wecken, Schiefheiten und sittliche Gebrechen schon bei der Jugend zu charakterisieren, sein packender Ausdruck, den Dingen den rechten Namen zu geben, alles wirkte zusammen, seine Schüler im Innersten zu fassen, zu bewegen, zu erheben, und durch sie auch auf die Familie, auf die Bürgerschaft zurückzuwirken.« [3]) Weiter befähigte *Schubart* für die Schule seine auf gutem Gymnasialunterricht aufgebaute allgemeine Bildung.[4]) Die Schulung durch treffliche Lehrer, wie *Thilo*, seine von den ersten Jünglingsjahren an gehende Übung in Erteilung von Unterricht jeder Art, seine musi-

---

[1]) *Nägele* a. a. O. S. 168.

[2]) *Straufs* a. a. O. S. 39.

[3]) *J. G. Fischer: Schubarts* volkstümliche Bedeutung in der Besonderen Beilage des Staats-Anzeigers für Württemberg 1882, Nr. 16 (4. August), S. 248.

[4]) »Ein philosophischer Denker war *Schubart* nicht, so wenig wie *Klopstock* oder *Horaz;* aber Mangel an Gedanken kann man ihm im allgemeinen nicht vorwerfen, und in seinen pädagogischen, religiösen und politischen Gesinnungen und Bestrebungen zeigt er sich fast durchgängig als einen Mann von gesundem praktischen Urteil und von gereifter Einsicht« (*Hauff* a. a. O. 283).

kalische Begabung, sein mitunter so starkes religiöses Gefühl, verbunden mit reichem theologischem Wissen, sein Sinn für das Schöne (ausgezeichnete Handschrift), seine grofsartige Deklamationskunst,[1]) seine Begeisterung für das Grofse und für das Vaterland, seine gute Meinung von den Menschen, seine Geneigtheit zu verzeihen, welche ein Geislinger Schüler später besonders rühmte, endlich seine »Schnelle« und sein Witz. Bedenkt man, welche Bildung *Schubart* besafs, so möchte man in diesem einen Punkte, dafs ein akademisch gebildeter Mann einer Dorfschule vorsteht, die gute alte Zeit beneiden um eine Einrichtung, die für die dermalige Volksschule, gewisse Pfarrschulen ausgenommen, fast undenkbar geworden.[2])

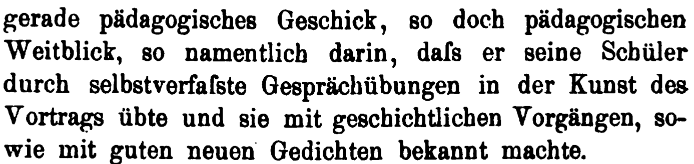
Geringer als die Lehrfähigkeit, weil mit dem Charakter und der Lebensart zusammenhängend, war jedenfalls seine pädagogische Begabung. Seine Unpünktlichkeit und Amtsscheu, seine Redseligkeit und Spottsucht, seine Launenhaftigkeit und sein Jähzorn[3]) mufsten ihn oft am richtigen Einwirken auf die Schüler hindern. Und wenn wir auch von seinen Schuldiktaten (s. unten), bei deren Durchsicht jetzt mehr als einer den Kopf schütteln wird, nicht gerade sagen wollen, dafs sie für jene Zeit im allgemeinen zu derb waren, so müssen wir dies immerhin von einigen gestehen, die wir kaum zum Abdruck bringen möchten. Und von dem, was *Schubart* ins Heft diktierte, können wir wohl auf die Art schliefsen, wie er sonst in der Schule sich äufserte. In anderer Beziehung bewies er wenn nicht

---

[1]) Er ist auf diesem Gebiete seiner Zeit vorausgeeilt und der Vorgänger z. B. *Palleskes* geworden, der als Deklamator ähnliche Erfolge erzielt und ähnliche Gedanken in seiner »Kunst des Vortrags« ausgesprochen hat, wie *Schubart*, ohne diesen zu erwähnen. Vgl. *Schubarts* Leben und Gesinnungen etc. II, 43.

[2]) *Nägele* a. a. O. S. 169.

[3]) »Unter den ihm untergebenen Knaben peitschte er einst einen wegen Stupidität und Bosheit so schrecklich, dafs die ganze Schule kniend für ihn bat, und der arme Junge mehrere Wochen das Bett hüten mufste« (*Ludwig Schubart* in der Schrift: »*Schubarts* Charakter« 1798).



gerade pädagogisches Geschick, so doch pädagogischen Weitblick, so namentlich darin, daſs er seine Schüler durch selbstverfaſste Gesprächübungen in der Kunst des Vortrags übte und sie mit geschichtlichen Vorgängen, sowie mit guten neuen Gedichten bekannt machte.

Daſs *Schubart* den Lehrberuf, den er freilich nicht ganz ohne Not ergriff, zu würdigen wuſste, darüber brauchen wir kaum ein Zeugnis anzuführen. In einem Briefe (Nr. 36) schreibt er: »Gewiſs ist es besser, dem Vaterlande und der Welt geschickte und brauchbare Mitglieder zu ziehen, als der Verfasser einer Encyklopädie in 4 Quartanten zu sein.« [1]) Mehrmals hatte er auch die bestimmte Absicht, sich diesem Berufe für alle Zeiten zu widmen, denn er bereitete ihm Freude. Über das Ganze des Erziehungswesens, über Pädagogik und Didaktik hatte er nicht nur viel gelesen, sondern sich auch mit eigenen Entwürfen beschäftigt und während der sechziger Jahre z. B. im »Rechtschaffenen« und später in der »Deutschen Chronik« sehr viel darüber geschrieben. [2]) Aber die An-

---

[1]) *Strauſs* a. a. O. I, 148.

[2]) Das »Schreiben an den Verfasser der deutschen Chronik« (Jahrg. 1774) enthält Anklänge an die Geislinger Erfahrungen:

»Mein Herr.

Sie haben wohl recht, daſs wir Protestanten im groſsen Geschäfte der Erziehung sehr kaltsinnig zu Werke gehen, und uns von unsern Glaubensbrüdern, den Herrn Catholicken, (denn sind wir nicht Brüder im Glauben an Jesum?) beschämen lassen. Hier ist ein Gemälde von der Schuleinrichtung meines kleinen Städtchens. Es sind hier zwey Schulmeister, die bey ihren Besoldungen vortreflich stehen können, aber wovon keiner die Eigenschaften eines rechtschaffenen Schullehrers besitzt. Einer hat die Anlage eines Korporals, (wohl Präzeptor *Leipheimer*) der im Prügeln seine Ehre sucht; der andere ist eine völlige Pagode, (wohl Kantor *Röbelen*) der bey Lob und Tadel demüthig mit dem Kopfe wackelt. Morgens um 8. Uhr wird eine Heerde von Knaben in die Schule geschaft, ganz und zerrissen, gekämmt und ungekämmt, kothicht und gewaschen, bestrumpft und baarfuſs. Nach dem Gebethe fangen die Kleinen an zu buchstabieren in einem so abscheulich gedehnten und langweiligen Tone, der sich mit nichts vergleichen

forderungen, die seine Geislinger Lehrstelle an ihn machte, waren gewifs nahezu unmenschlich. Noch in der »Lebensbeschreibung«, in der er alles in viel milderem Lichte sieht, schreibt er: »Meine Schule, der ich vorgesetzt wurde, sah einem Stalle ähnlicher, als einem Erziehungs-

läfst, weil die Natur keinen Vogel geschaffen hat, der so gräuliche Töne heult. Dann recitiren sie ihren Catechismus ohne Verstand, seitenlange Auslegungen darüber aus einem andern Buche, Gesänge von 20. bis 30. Strophen, Psalmen und Sprüche aus dem Zusammenhange gerissen, und weil die Knaben von all diesem nichts verstehen; so gähnen sie, just wie in Chodowiekis Kupferstiche, die »Landschule« betitelt, der Stunde entgegen, die sie aus dem dumpfen Schulkerker ruft. Dann gehen sie mit wilder Freude nach Hause, und das Vieh, welches eingetrieben wird, erregt keinen solchen Lermen, als eine Heerde Schulkinder nach geendigter Schule. Von 10. bis 11. Uhr wird das Lateinische gelehrt, aber ohne Rücksicht auf die künftige Bestimmung der Knaben. Das Decliniren, Conjugiren und das verstandlose Vocabellernen, diese Gränze des hiesigen Pädagogen, ist auch die Gränze der Schüler. In 4. Wochen ist Alles wieder verlernt, was man hier in ganzen Jahren eingeprügelt hat. Nachmittags wird es mit den deutschen Schülern wieder gehalten, wie Vormittags. Immer müssen Gesänge, Psalmen, Sprüche, Lieder, ellenlange Antworten auf ellenlange Fragen hergeleiert werden, und der wird als ein Wunder von Geschicklichkeit betrachtet, der den 119ten Psalm, und: »O Mensch, bewein dein Sünden grofs« ohne Fehler recitiren kann. Zuweilen wird ein Brief angegeben, aber so elend, dafs ihr neulich recensirter Briefsteller noch ein Plinius dagegen ist. Da ist niemand, der der armen Jugend die Sittenlehre, ihre Pflichten als Christen und als Bürger einzuschärfen weifs; niemand, der sie aus dem Anschauen der Natur auf die Erkenntnis des grofsen Gottes leitet; niemand, der die Schönheit der Tugend und die Häfslichkeit des Lasters schildert; niemand, der aus der Vaterlandsgeschichte die interessantesten Begebenheiten zu heben, und den Jüngling zum Patrioten zu bilden weifs; niemand, der die Rechenkunst in allen Gattungen, nebst der Lehre von den Verhältnissen und Proportionen; niemand, der Schönschreibkunst, Orthographie, Mefskunst mit praktischen Aufgaben, Zeichenkunst und Mechanik, in so ferne sie dem künftigen Künstler oder Handwerker nützlich sind, mit Nachdrucke zu lehren weifs, und ach! ich sehe mein Städtgen mit künftigen Ignoranten und elenden Bürgern besäet, die zu jedem Geschäfte des bürgerlichen Lebens untüchtig sein müssen — Musik? — O die wollt' ich unsern un-

hause für Christenkinder.[1]) Über hundert Schüler, roh und wild wie unbändige Stiere, wurden mir auf die Seele gebunden. Ich erschrak mehr über das Unangenehme meines Amtes, als über die Schwere meiner Pflicht. *Böckh*, mein treuer Schwager, gab mir manche Lehre des weisen Unterrichts, die ich auch anfangs mit augenscheinlichem Nutzen, trotz aller Hindernisse des grauen Vorurteils, befolgte. *Baldinger* (*Schubarts* Gönner, der Geislinger Obervogt) unterstützte jeden guten Entwurf, den ich machte, mit seinem Ansehen, und ich erzog in kurzer Zeit einige sehr fähige Schüler, die teils auf die oberste Klasse des Ulmischen Gymnasiums kamen, teils aber auch zu andern bürgerlichen Geschäften bestimmt wurden, noch leben und mich durch ihren Dank für meinen Eifer belohnen. Ich trieb die Erdbeschreibung, Geschichte, Naturlehre, — versteht sich alles in seinen ersten Anfängen — nebst der griechischen und lateinischen Sprache, sonderlich Kalligraphie, Rechtschreibkunst und Wissenschaft des Briefstellens mit meinen Schülern, unter dem schönsten Erfolge. Ich hielt kleine Rednerübungen, Gespräche in dramatischer Form, ging mit einigen meiner ältesten Schüler öfters ins Feld hinaus, sah ihren gymnastischen Übungen zu und gewann gar bald ihr und ihrer Eltern Zutrauen. Nur beklage ich erst jezo, daſs

---

harmonischen Lehrern vergeben, wenn sie in den wichtigsten Dingen keine Ingnoranten wären. Ich bin mit aller Ehrerbietung

— ſs — — Dero gehorsamster Diener

den 3. Mai 1774. J. G. B.«

Über die damalige Frauenbildung sagt *Schubart* (Chronik 1788, S. 71): »Unsere feineren Mädchen tragen die schönsten Hemden und Kopfputze, essen die niedlichsten Speisen, ohne selbst beides machen oder bereiten zu können. Dagegen sind sie belesen in Dichtern und Romanen, können tanzen wie die Elfen auf Grasspitzen, welsche Bravourarien singen, die Karten mit geflügelten Fingern mischen; das Bibellesen ist kaum noch auf dem Lande unter den Pfarrerstöchtern üblich.«

[1]) Dazu die Anmerkung: »Man hat nach diesem (1770—91) hierinnen manche gute Veränderung getroffen.«

mir mehr daran gelegen war, geschickte Bürger für diese Welt, als Genossen der künftigen zu erziehen. Daher war mein Unterricht in der Religion kalt und unvollständig. — O wann wird sich einmal nach dem Wunsche eines frommen Lehrers, statt so vieler Athene, Akademien, Philanthropine, ein christliches Zion erheben! Wann werden es die Regenten, die Pädagogarchen bedenken, dafs sie nicht Heiden, sondern Christen zu erziehen haben! —« [1])

Mit dem, was *Schubart* hier in den ersten Sätzen der Lebensbeschreibung sagt, namentlich mit den Klagen über den äufseren Zustand der Schüler hat er gewifs nicht übertrieben. Die »Diktate« und Briefe wimmeln von drastischen Schilderungen der Unappetitlichkeit und Unart der damaligen Geislinger Jugend. Dazu kommt die häufige Klage über die Eltern, namentlich über ihre Einmischung in die Schule, indem sie ihm die Knaben öfters nach Belieben aus den Stunden nahmen, ihre Kinder für besser und gescheidter hielten, als sie waren, den Unterricht für etwas Unnötiges betrachteten und ihm für die Züchtigungen, die er verhängte, in der Schule selbst Vorwürfe machten und wohl auch mit Schlägen drohten. Wenn hierdurch wieder die Schüler unbotmäfsig wurden, so ist das nicht zu verwundern, und es läfst tief blicken, wenn er an *Wolbach* (6) schreibt, es sei so, dafs die Knaben Kahlkopf über ihn schreien, wenn es auch nur Augenblicke seien, die er sich der Pflicht entziehe.

Was die einzelnen Fächer anbetrifft, in denen *Schubart* zu unterrichten hatte, so hat man zuweilen auf Grund des Umstandes, dafs er hauptsächlich Volksschulunterricht erteilte, seine Schulthätigkeit zu niedrig geschätzt. Sicher hat er, wie er selbst sagt, nicht nur Latein, sondern auch Griechisch gelehrt. Mag er auch in letzterem nicht über die Elemente hinausgekommen sein, so brachte er doch im Latein einzelne Schüler ziemlich weit (über einen

[1]) *Schubarts* Leben und Gesinnungen etc. I. Teil, 86 ff.

solchen — *Stüber* — schreibt er z. B. an *Wolbach* am 26. Oktober 1766).[1])

Schubarts Selbstanklage betreffs des Religionsunterrichtes erinnert an das, was er an demselben Orte über seinen eigenen Bildungsgang, über sein theologisches Studium und den Vortrag des Professors in Erlangen sagt. In jenem Zustand, in welchem er die Lebensbeschreibung verfafste, hielt er den vorwiegend geschichtlich gehaltenen Vortrag des Stoffes für trocken, kalt und fehlerhaft und für die Ursache mangelnden Religionsgefühls. Dafs in dieser Anschauung Richtiges und Unrichtiges vermischt ist, und dafs *Schubart* sich damals, als er so dachte, das Ideal eines Religionslehrers vom Schlag *Hahns* und *Ötingers* konstruiert hatte, braucht kaum hervorgehoben zu werden; ebensowenig jedoch, dafs *Schubart*, »fürchterlich bibelfest«, wie er war, wohl bewandert in der theologischen Litteratur, Freund und Verfasser geistlicher Lieder und religiöser Betrachtungen, Volksschullehrer und Theolog zugleich, im Religionsunterricht gewifs nicht wenig geleistet hat.[2])

---

[1]) *J. W. Stüber* besuchte die Schule in Ulm, studierte in Göttingen, war später Pfarrvikar und Pfarrer, 1793 Prediger am Münster in Ulm, vorübergehend Professor daselbst. — Ein anderer namhafter Schüler, *Jos. Kern*, wurde Professor in Ulm; von einem dritten Schüler, *Joseph Fischer*, wird später die Rede sein (*Nägele* a. a. O. S. 172).

[2]) Sehr treffend urteilt *Schubart* später in der »Chronik« über die Luther-Bibel: »Man hat in unsern Tagen, wo oft das schlimme Neue das bessere Alte verdrängen möchte, auch heimliche und öffentliche Versuche gemacht, *Luthers* Bibelübersetzung zu verdrängen und an ihre Stelle eine moderne Übersetzung oder vielmehr einen Auszug aus der Bibel einzuführen. Aber alle diese Versuche sind von überwiegenden Stimmen mit Unwillen verworfen worden. *Luthers* Bibel ist unser erstes Volksbuch, eine Vorratskammer voll der kräftigsten urdeutschen, mächtigsten, allverständlichsten Worte, und der kernhaftesten und rundesten Ausdrücke, die seit 300 Jahren Sprichwörter und Sentenzen des Volks geworden. Alle neuen Bibelübersetzer, selbst *Herder*, den seine grofsen Kenntnisse, seine Sprachkraft, sein biblischer Sinn, wie sein hoher Genius vorzüglich zu

Schubarts sonstige Äufserungen über das Schulwesen zeigen eine merkwürdige Vielseitigkeit seines pädagogischen Standpunktes. Er redet dem humanistischen und dem realistischen Unterricht fast mit gleicher Wärme das Wort und möchte mit dem ersteren besonders auch die germanistischen Studien verbunden wissen. Natürlich war es ihm in seiner Volksschule unmöglich, gröfsere Änderungen vorzunehmen, aber indem er Erdbeschreibung, Geschichte, Naturlehre nennt und, wie anzunehmen ist, innerhalb der von selbst gegebenen Grenzen auch trieb, und namentlich durch die Art, wie er sie trieb, insbesondere durch seinen einzigartigen Unterricht in der Wissenschaft des Briefschreibens, ferner durch sein Interesse an den Turnübungen der Jugend und durch einige sonst nicht bekannte, vom Obervogt unterstützte Neuerungen, von denen er selbst die Schulgespräche nennt, scheint doch *Schubart* seiner Schule eine originelle Gestaltung gegeben zu haben.

Auf zwei dieser Einrichtungen der Geislinger Schule unter *Schubart*, die Schulgespräche in dramatischer Form und das Briefschreiben, haben wir hier näher einzugehen.

Rhetorische Schulakte und dramatische Aufführungen bildeten im 16. und 17. Jahrhundert vielfach den Höhe-

---

diesem Amte berechtigen — weist in seinen trefflichen Versuchen von Bibelübersetzungen immer den Leser auf *Luthern* zurück. Die antike Miene der *Luther*schen Bibel, die ihr eine Art von orakelmäfsiger Würde giebt, das herzvolle und das kräftige Deutsch — mufs und wird *Luthers* Bibel noch so lange unter uns erhalten, als Christus und das Wort Gottes noch unter den Deutschen genannt werden. . . Alle Einheit des Glaubens und des Geistes würde unter uns aufhören, wenn *Luthers* Bibel nicht wäre. . . Steh also, Werk eines grofsen deutschen Mannes, fester und dauernder, als die Münster zu Strafsburg und Ulm, und sey ein Panier, unter dem sich die Deutschen versammeln und stärken, wenn ihre Sprache, wie ihr Glaube, ausarten will!« (*Schubarts* vermischte Schriften, II. Bd., S. 280 ff.)

punkt des ganzen Schulbetriebes in den Gymnasien.[1]) Lateinische Schuldramen hatte *Luther* selbst empfohlen; solche wurden auch in den Jesuitenschulen vielfach dargestellt. »Bekannte Dichter der Zeit, *Paul Rebhuhn, Georg Rollenhagen* u. a., oder die an den Schulen angestellten Lehrer bearbeiteten auch deutsche Schulkomödien, die dann bei einem Schulaktus aufgeführt wurden.« [2]) Im 17. Jahrhundert liefs der Pädagog *Christian Weise* (1642 bis 1708) in Zittau seine Zöglinge jährlich, so oft es die Zeitverhältnisse gestatteten, drei Komödien aufführen, und zahlreiche Gymnasien Schlesiens, Sachsens, Thüringens u. s. w. folgten seinem Beispiel. Schon seit 1586 war in Zittau das Schultheater eine Übungsstätte für die Gymnasiasten. Auf *Weises* Antrag wurde seit 1685 nicht mehr an Fastnacht, sondern zu Michaelis gespielt. Rektor *Sintenis* (seit 1783) liefs die Bühne abbrechen, wurde aber durch den Ausfall, den die Schulklasse dadurch an ihren Einnahmen erlitt, später genötigt, die alte Sitte wieder aufzunehmen.[3]) *Weise* hat aufser zu Schulzwecken keine Schauspiele geschrieben und legte auf »ihre Aufführungen als Bildungsmittel Wert.« Der Zittauer Rektor sagt z. B. in der Vorrede zu »Lust und Nutz der spielenden Jugend« (vom Jahre 1708): »Dafs die Comödien bey der Jugend ihren sonderlichen Nutzen haben, das ist ausgemacht.« Ihr Nutzen ist ihm ein sehr mannigfaltiger.

Zunächst sollen seine Schüler durch die Schulkomödien

---

[1]) *Fr. Paulsen*, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten etc., 2. Aufl. (1896) I, S. 355; *Möller*, Geschichte des Altstädt. Gymnasiums zu Königsberg, Progr. 1878/79.

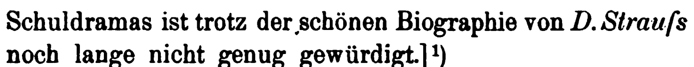
[2]) *Gustav Wendt*, Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts (Sonderausgabe aus Dr. *Baumeisters* Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen), München 1896. S. 12.

[3]) *H. Palm*, Beiträge zur Geschichte der deutschen Litteratur des 16. und 17. Jahrhunderts (Breslau 1877), S. 46. — Vgl. *Jos. Bayer*, Von Gottsched bis Schiller (1869).

fürs Leben vorgebildet werden, indem sie recht reden und »zu einer geziemenden Hardiesse aufgemuntert werden.« ... Ferner wollte er darin die Beredsamkeit lehren, und zwar weniger die öffentliche, die in unsern monarchischen Zeiten wenig anwendbar sei, »da niemand weder bei wichtigen Staats-Handlungen, noch bei gemeinen Angelegenheiten sehr avanciren werde, wenn er seinen Vortrag nach den Ciceronianischen oder nach den Aristotelischen Leisten einrichten wollte,« sondern vielmehr die private, die Kunst, mehr im stillen Kabinett, als auf grofsem Platze die Leute zu persuadieren. Dazu könnten wol konzipierte Komödien viel beitragen, in denen Personen, Situationen und Affekten aller Art vorgeführt würden, dabei jedem sein Recht in natürlicher Gestalt gethan und das Dekorum doch beachtet wäre. »Endlich gehet wol alles dahin, dafs die Regeln der Tugend und Klugheit in anmutigen Reden und Exempeln recommandirt werden,«[1] dafs also das Theater eine Schule der Sittlichkeit und Frömmigkeit werde. So könnten also die Schauspiele wol nicht als unnütze Worte und zeitverderbliche Possen betrachtet werden, wie man ihm wol vorgeworfen haben mag, da er sich dagegen vielfach verteidigt.[2] Ja seinen Aufführungen scheinen besonders von theologischer Seite »verdriefsliche Censuren« entgegengetreten zu sein, gegen welche er aufser anderen Gründen auch *Luthers* Autorität in einem Citat aus dessen Tischreden geltend macht. Nicht minder scheint ihn die Autorität eines der bedeutendsten Humanisten und Schulmänner des 16. Jahrhunderts bestimmt zu haben, die des berühmten *Nic. Frischlin*, dessen lateinischen Dramen *Weise* ohne ihn zu nennen in verschiedenen Stücken nachgearbeitet hat und dessen Worte man in den eben citierten Stellen zu hören glaubt. [Der Einflufs dieses Mannes auf die Entwickelung des deutschen

ein
Münd
ich die L —
ihr Glaube. · · Lust und Nutz u. s. w. VI.
S. 280 ff.) Hildesheim 1862.

1) Vorrede zu
Fischer i. Prog. …



Schuldramas ist trotz der schönen Biographie von *D. Straufs* noch lange nicht genug gewürdigt.][1])

Im Laufe des 18. Jahrhunderts kam das lateinische Schuldrama in Abgang: die humanistische Poesie und Eloquenz starb aus, das Berufsschauspielertum entwickelte sich, der Geist des Pietismus und prosaischer Utilitarismus kam auf. In Preufsen untersagte *Friedrich Wilhelm I.* 1718 den Schulen die *actus dramatici,* »weil sie die Gemüter vereitelten und nur Unkosten verursachten.« An Stelle der Theateraufführungen drangen die Redeaktus jetzt vor,[2]) natürlich zunächst meist lateinisch. An Stelle der lateinischen Disputationen werden in den *Francke*schen Stiftungen in Halle (1717) und am Gymnasium in Göttingen öffentliche deutsche Redeübungen beliebt, deren kuriöse oder gemeinnützige Themata uns freilich vielfach etwas seltsam anmuten.«[3]) Die öffentliche Beredsamkeit in den Gelehrtenschulen hat um die Mitte des 18. Jahrhunderts ihren Höhepunkt erreicht. Von Strafsburg i. E. berichtet *Aug. Jundt,* dafs etwa bis 1820 in dem dortigen protestantischen Gymnasium die Sitte bestand, »bei Gelegenheit der Preisausteilungen zu Ostern und Michaelis französische und deutsche Dialoge über Gegenstände aus der Natur- und Völkerkunde von den besten Schülern vortragen zu lassen. Derartige Aufführungen, durch welche die Ergötzung und Belehrung sowohl eines geneigten Kreises von Eltern und Freunden als der Handelnden selbst bezweckt war, sind bei uns — sagt *Jundt* — in lebhaftem Andenken geblieben, und mancher nun ergraute »Classenschüler« erzählt noch mit Vergnügen seinen Enkeln von den Schulfesten der alten Zeit, bei denen er als preisgekrönter Schüler der dritten oder vierten Klasse eine thätige Rolle mitspielen durfte. So brauche ich wohl nur die von Magister *Lichtenberger*, *Brummer* u. a. ausgearbeiteten Schulgespräche über die acht Wunderwerke

---

[1]) *Palm* a. a. O. *Christian Weise*, S. 50.
[2]) *Paulsen* I, 358.
[3]) *Paulsen* I, 574.

der Welt (den bekannten sieben wurde noch unser Münster beigezählt), über die Entdeckung Amerikas und die erste Umschiffung der Erde, über Flamingos und seltene Mineralien (die bei solchen Gelegenheiten aus dem Museum herbeigeholt und den Zuschauern vor Augen gestellt wurden) zu erwähnen, um bei manchen sogleich frohe und glückliche Stunden der Vergangenheit wieder zu vergegenwärtigen. In diesen dramatischen Übungen vernehmen wir gleichsam die letzten schwachen Nachklänge weit grofsartigerer Aufführungen, die während der zweiten Hälfte des 16. und zu Anfang des 17. Jahrhunderts eine nicht geringe Zierde unserer Lehranstalt gewesen sind.« [1])

Von welcher Seite *Schubart* die Anregung zur Veranstaltung dramatischer Schulgespräche erhielt, ist nicht bekannt. Er mochte sie von Nürnberg her bereits kennen; vielleicht ist er auch durch die Schriften von *Chr. Weise* oder — was näher liegt — von dem stürmischen und witzigen Dichter und Philologen *Nikodemus Frischlin* (1547—1590), [2]) den *Schubart* mit Recht den Bruder seines Geistes nennt, dazu veranlafst worden. [3]) Aus *Straufs* wissen wir, dafs *Schubart*, in dem Bestreben, »unter seiner Schuljugend Menschenverstand und gute Sitte zu pflanzen,« am Michaelisexamen 1768 ein »Gespräch von den Mitteln, reich zu werden« in seiner Schule halten liefs — »nämlich von einem Dutzend Knaben, deren jeder unter einem entsprechenden Charakternamen — z. B. Gernreich, Duckmaus u. dgl. eine besondere Ansicht über

---

[1]) *August Jundt*, Die dramatischen Aufführungen im Gymnasium zu Strafsburg. Ein Beitrag zur Geschichte des Schuldramas im 16. und 17. Jahrhundert. Strafsburg, Schmidt, 1881. S. 3.

[2]) Vgl. *Nikod. Frischlin:* Deutsche Dichtungen, herausgegeben von *D. Fr. Straufs.*, Stuttgart, 1857.

[3]) Vgl. *Schubarts* Gedicht: »Frischlin« (*Hauffs* Histor.-kritische Ausgabe, S. 76 ff.). »In dieser herrlichen Rettung seines Schicksalsverwandten [er wurde auf Hohenurach eingekerkert] und Geistesbruders« hat *Schubart* »eine Selbstschilderung im engsten Rahmen gegeben, selbstbewufst, aber nicht überschätzend« (*Sauer*).

den fraglichen Gegenstand vorzutragen hatte.[1]) Das Schulgespräch war im Jahre 1849 im Manuskript noch vorhanden. Aufser dem genannten Schulstück ist ein anderes, etwas zweifelhaftes zu nennen, welches dem Büchlein: »Weil. Chr. Fr. Dan. Schubarts Briefe und Aufsätze, während seines Schulamts in Geislingen seinen Schulkindern diktiert«[2]) angehängt ist; dasselbe enthält einen Auftritt vor der Schule: 5 Schüler geraten in Händel und streiten sich teilweise in mustergiltigem Geislinger Schwäbisch; schliefslich werden sie vom eintretenden Präzeptor abgekanzelt und bestraft, nicht ohne dafs einer gegen das »Präzepterle« remonstriert. Es handelte sich in der Schule unseres poetischen Pädagogen also um kleine Redeübungen zur Förderung des mündlichen Gedankenausdrucks und der Beredsamkeit, worin er selbst Meister war.[3]) Er wollte seine Schüler auch zu »Bürgern bilden, die sich überall, im gemeinen Leben und bei öffentlichem Auftreten, richtig, geläufig und gebildet auszudrücken vermochten. Der beste Beweis, dafs er ein geborner Pädagog war.«[4]) Dafs das oben genannte »Gespräch« über das Thema »Von den Mitteln reich zu werden« stofflich und methodisch vorbereitet war, geht daraus hervor, dafs jeder Teilnehmer einen bezeichnenden Charakternamen erhielt. *Schubart* mag zwar nicht immer den richtigen Gegenstand, der sich nach seinem Inhalt zum mündlichen Vortrag eignete, herausgegriffen haben; er hat die Pflege dieser hochwichtigen Übung angeregt.[5]) Es gab und giebt

[1]) *Straufs*, *Schubarts* Leben i. s. Br. I, 51 ff.

[2]) Göppingen, Schnarrenberger, 1835.

[3]) *A. Holder*, »*Schubart* in der Schule seines Berufes und in der Schule des Lebens« in der pädag. Monatsschrift Die Volksschule von *J. Ch. Laistner*. Stuttgart, K. Aues Verlag, 1887. V. Heft, S. 210.

[4]) *Hauff* a. a. O. S. 66.

[5]) »Ich kann mich von der Überflüssigkeit gesonderter Stunden für deutsche Rede- und Schreibübungen nicht überzeugen,« aber nicht als Beiwerk und Zugaben, sondern direkt und in methodischer Ordnung müssen sie angestellt werden (*Laas*, Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten. Berlin 1872. S. 130 ff.). — *Th. Vogt:* Der Encyklopädismus und die Lesebücher (Wien, 1878), S. 26 ff.

vielleicht heute noch Schulen, in denen man vor lauter Schreiben ganz das Sprechen verlernt.

Wir kommen nun zu *Schubarts* Übungen im Briefstil, von denen wir nähere Kunde haben. »Es gehört gewissermafsen zur allgemeinen Volksbildung, dafs jeder lerne, einen Brief zu schreiben; man hat darum beim Unterrichte vorzüglich dem Briefstile eine besondere Aufmerksamkeit zugewendet.«[1]) Schon in den alten Beischulen und Schreibschulen wurde eine gewisse Anleitung zum Briefschreiben und zu Geschäftsaufsätzen gegeben.[2]) In der Stralsunder Schulordnung von 1560 heifst es: »wen sie nu eine ziemliche schrifft gelernt, sol jnen der deudsche preceptor eine kurtze anleitung geben, wie sie selbst gemeine sendbrieve dichten sollen.« Aber meistens war dieser Unterricht nur fakultativ, während auf allen Schulen höchster Wert darauf gelegt wurde, dafs die Schüler — *Ciceros* Briefe waren das klassische Muster — einen eleganten lateinischen Brief schreiben lernten.«[3]) Um 1700 war eine vollständig deutsch-französische Briefsprache in Deutschland üblich; rein deutsche Briefe gab es damals überhaupt nicht.[4]) Viele empfanden wohl diese Geschmacklosigkeit, hielten aber nichtsdestoweniger, wie *Christian Weise*, daran fest.[5]) Die verbesserte Schulordnung der *Francke*schen Stiftungen zu Halle vom Jahre 1721 forderte, dafs die Schüler eine geschickte Rede, einen wohlgesetzten Brief und ein gutes Carmen machen lernen; auch bei den jüngeren Schülern wurde eine Wochenstunde auf Übung im Briefschreiben verwandt.[6]) Wenn man das

[1]) *K. F. Becker*, Der deutsche Stil, neu bearbeitet von *Otto Lyon* (3. Aufl.), 1884, S. 522.

[2]) *Gustav Wendt* a. a. O. S. 12.

[3]) *Georg Steinhausen*, Geschichte des deutschen Briefes. Berlin, Gärtner (H. Heyfelder), 1889, I. Teil, S. 120; 1892 II. Teil — eine vortreffliche Arbeit! Vgl. II. Teil, S. 11.

[4]) Ebendas. II, 19.

[5]) *Chr. Weisens* »Curiöse Gedanken von deutschen Briefen u. s. w.« Leipzig, 1698, S. 2.

[6]) *G. Wendt* a. a. O. S. 18. — Vgl. *Paulsen* a. a. O. I, 558.

18. Jahrhundert das klassische Jahrhundert des Briefes genannt hat,[1]) so wird man es selbstverständlich finden, dafs in dieser Zeit die Jugend besonders zum guten Briefschreiben erzogen wurde. Wie viel Mühe giebt sich nicht *Hamann* mit dem jungen Baron von W., seinem ehemaligen Zögling. Er hat mit ihm einen Briefwechsel »abgeredet«; den Hofmeister des Barons bittet er, nichts weiter zu thun, als »eine Viertelstunde mit ihm über den Inhalt desjenigen, worüber er schreiben will, zu reden und darüber zu raisonnieren;« [2]) in der Bildung des Briefstils will er selbst freie Hand haben. Er giebt darauf dem Jüngling eine Materie zum Briefschreiben, »den Zuschnitt zu einer Reihe von Briefen,« [3]) und unterhält dann mit ihm eine lehrreiche Korrespondenz. Damit verbindet er eine »Beurteilung« der Briefe.[4]) Er bespricht das »Äufserliche«, tadelt den Mangel an Freiheit, die Beachtung des Formellen — »der gute Geschmack besteht sehr oft in der blofsen Geschicklichkeit, Ausnahmen von Regeln anzubringen zu wissen« —; er will keine »Schaugerichte gedrechselter Höflichkeit«; ebenso eingehend bespricht er das Schreiben selbst, wobei er vor allem auf »Deutlichkeit, Einfalt des Ausdruckes, Zusammenhang« dringt. Dergleichen gehörte damals zur Erziehung. Wie grofses Gewicht legte ferner *Gellert* auf gute Briefe! Er las darüber ein Kolleg und hielt praktische Übungen ab. Er las in demselben als Muster die Briefe der Lucius öffentlich vor,[5]) er liefs sich die Produkte der Schüler vorlegen; so »safs er mit dem Grafen Werther und studierte sehr tiefsinnig über einem Briefe, den er seiner Mama zum Geburtstage geschrieben,« [6]) ebenso kritisierte

---

[1]) *G. Steinhausen* I, 302.

[2]) *Hamanns* Schriften und Briefe, herausgegeben von *Petri*, Bd. I, S. 279.

[3]) Ebendas. S. 282.

[4]) Ebendas. S. 293 ff.

[5]) Briefwechsel mit Dem. *Lucius*, S. 13.

[6]) Briefe an Frl. *v. Schönfeld*, S. 94.

er *Goethes* Aufsätze, die meist in Briefform geschrieben waren.[1])

Es war ein praktischer Zug in der damaligen Schulordnung, daſs auf die **Wissenschaft des Briefstellens** besonderer Wert gelegt wurde. Das Unterrichtsfach, das diesen Namen trug, umfaſste damals Schreibübung, Aufsatz, Weltkunde und (weil die Briefe auswendig gelernt werden muſsten) Memorieren und Vortrag zumal.[2]) Schon die »neue Schulordnung von 1668«[3]) schreibt vor: »Wenn dann die Kinder einen feinen Buchstaben erlernet [nach unserer Wahrnehmung etwa vom 12. Jahr an], so soll der Schulmeister ihnen alle Wochen mindestens ein Mal etwas in *forma epistolae* diktieren, solches hernach korrigieren und sie daraus judizieren [bezeugnissen], dergestalt sie etwas aus dem Sinn schreiben lernen, da sie es sonsten nur abzumalen pflegen, und es alsbald bei ihnen anstehet [Anstand giebt], wann sie dene Eltern nur ein schlechtes Brieflein schreiben sollen.« — Zweimal in der Woche, am Dienstag und Freitag, sollte nachmittags »Brief diktieren, Schriften bieten und korrigieren und Singen«, mehrmals am Vormittag »Aufsagen« (Buchstabieren und Lesen) in Briefen, Geschriebenem und Gedrucktem stattfinden. Dieser Schematismus von 1668 scheint noch 100 Jahre hernach genau befolgt zu sein. Wenn ein Fach des Volksschulunterrichts unserem poetischen Schulmeister zusagen muſste, so war es dieses Diktat, und daſs er dasselbe gegeben, wie nie einer weder vor noch nach ihm, wird aus den späteren Mitteilungen ersichtlich sein.[4])

---

[1]) *Schöll,* Briefe und Aufsätze v. *Goethe,* S. 20. — Vgl. *G. Steinhausen* a. a. O. S. 326.

[2]) *Nägele* a. a. O. 173.

[3]) *Klemm* in den Neuen Blättern etc. 1883, S. 106 ff.

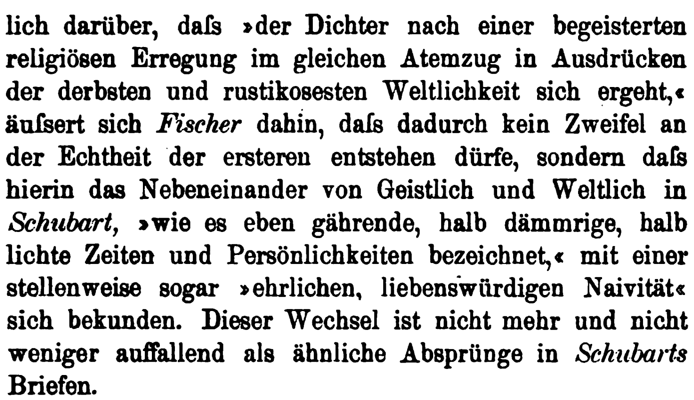
[4]) Man wird an *Fr. Aug. Wolfs* bekannte Forderung an den Lehrer erinnert: »Habe Geist und wisse Geist zu wecken!« d. h. »sei bei der Sache mit geistesfrischer Teilnahme, die den Schlendrian verschmäht, dann wirst du Interesse für die Sache erregen und Verknüpfungsfäden im Geist des Schülers finden, die Selbstthätigkeit mit zu fördern.«

Eine Frage könnte sich noch erheben: Wann hat *Schubart* begonnen, seinen Unterricht hierin so originell zu gestalten? Wir haben solche Diktate nur aus den Jahren 1766—1769, und zwar, wie es scheint, nur diejenigen, welche uns der noch öfter zu erwähnende *Joseph Fischer,* dessen 12. bis 15. Lebensjahr in diese Zeit fällt, erhalten hat. Es liegt aber wohl die Vermutung nahe, dafs *Schubart* gleich von Anfang an diese Unterrichtsweise ergriff, und die Diktate der ersten Jahre nur verloren gegangen sind. Sicher ist dies von den religiösen Diktaten, die nicht mit den oben erwähnten identisch sind und wahrscheinlich in den Religionsstunden geschrieben wurden. Schon unter die Todesgesänge vom Herbst 1766 nahm *Schubart* solche religiöse Schulgedichte auf, welche samt den geistlichen Liedern des Anhangs dieser Sammlung zu einem Cyklus gehören, der aus einer früheren Zeit als derjenigen der Veröffentlichung derselben stammt. *J. G. Fischer* hat in seinem Aufsatz: »Mitteilungen über Schubarts Lehrerzeit« (im Morgenblatt für gebildete Leser 1859, Nr. 3 und 4) eine Besprechung dieser religiösen Diktate vorangestellt, und er teilt mit, in welcher Weise *Schubart* bei der orthographischen Korrektur (?) einige derselben gleichsam zu einer neuen, fast ausnahmslos besseren Improvisation umgeschaffen. Was von diktierter Poesie in den Heften vorliege, dem hafte fast durchweg ein in jener Zeit der volksmäfsigen Dichtkunst überhaupt eigentümlicher, namentlich aber die Improvisation kennzeichnender Ton des Bänkelsängertums an, der kaum den Sänger der Fürstengruft und so vieler Kraftpoesien erkennen lasse. Von einem Gedicht aber wird betont, dafs es »*Schubarts* Geist, wie wir ihn uns zu denken gewöhnt sind, in weltlichen wie in geistlichen Dingen geharnischt, recht charakteristisch abspiegelt,« das Lied: »Jesus, weinend über Jerusalem.« [1]) Man werde nicht sagen können, dafs

[1]) Ein gröfserer Teil davon ist abgedruckt in »*Schubarts* Gedichte«, historisch-kritische Ausgabe von *Gustav Hauff* (Leipzig, Reclam), S. 270. (S. unten.)



improvisierte Erfindungen
sind geeignet genug, ein
witzigen, scharfen, schlagen
Poetennaturells zu geben.
tungen, außer der religiö
licher, beruflicher, hat *Sch*
Diktate, in denen er sie
unterwiesen, sie sittlich u
gesucht, und das mit einer K
wie man sie heute schwerli
anwenden dürfte.«[1]) Vom (
der Referent, der selber »ein
lingens« ist: »Wie er selbst
flüssig und melodisch war
Volksliedern gewordenen G
nicht minder rapid improvisi
Diktate Zeugnis geben. Un
schwäbischer, wenn man nic
Ulmer Art. Geislingen hat
Schlag der Ulmer Sitte und
Schubart auch in seiner S
denken gewußt...« Über



lich darüber, dafs »der Dichter nach einer begeisterten religiösen Erregung im gleichen Atemzug in Ausdrücken der derbsten und rustikosesten Weltlichkeit sich ergeht,« äufsert sich *Fischer* dahin, dafs dadurch kein Zweifel an der Echtheit der ersteren entstehen dürfe, sondern dafs hierin das Nebeneinander von Geistlich und Weltlich in *Schubart*, »wie es eben gährende, halb dämmrige, halb lichte Zeiten und Persönlichkeiten bezeichnet,« mit einer stellenweise sogar »ehrlichen, liebenswürdigen Naivität« sich bekunden. Dieser Wechsel ist nicht mehr und nicht weniger auffallend als ähnliche Absprünge in *Schubarts* Briefen.

Manche der Diktate könnten »Kulturbilder« aus dem alten Geislingen, bezw. Schwaben genannt werden. Einige handeln von den Jungen, den Schülern und Lehrlingen, andere von den Alten, besonders den Eltern; die ersteren beschäftigen sich bald mit den Tugenden und Fehlern (besonders der Dummheit, Faulheit, Unreinlichkeit und Pöbelhaftigkeit), bald mit den Leiden und Freuden der Knaben (so mit dem künftigen Beruf, dem Schulbesuch und Lernen, dem Singen und Schreiben, dem Schlittenfahren, Kinderfest, Spielen, Märbeln, Geldverputzen, Schlecken u. dgl.). Besonders hervorzuheben ist, dafs *Schubart* längere Anleitungen über das Briefschreiben selbst,[1]) und zwar teilweise in Briefform giebt, sodann dafs er jedes Jahr seinen Schülern eine Menge Neujahrswünsche[2]) zur Auswahl und beliebigen Verwendung diktierte.

---

[1]) Auch noch später beschäftigt er sich mit dem Theoretischen dieser Wissenschaft. Im 5. Stück der »Deutschen Chronik 1774« ärgert er sich über einen sogar auf einer schwäbischen Hochschule wiederholt aufgelegten schwäbischen Briefsteller, welchen mancher schwäbische Handwerksbursche auszuzischen Geschmack genug habe.

[2]) Über die Sitte der Neujahrswünsche schreibt er auf der ersten Seite der »Deutschen Chronik 1775«: »Schwerlich wird eine Provinz in Deutschland sein, wo die Neujahrswünsche mit einer so gewissenhaften Pünktlichkeit auf Kanzeln, Kathedern, Rathäusern, Gassen und Strafsen beobachtet werden, als in Schwaben. . . .



haben mit den Dik
1774 S. 37/38, 177
657. Auch die Br
innern mitunter an
seinen Bruder Jakob
die Schulbriefe unter
zu veröffentlichen,[1]) l
ginalität seiner Erzeu
er denselben zwar n
so sehr auch seine Po
sind noch da und do
Schubarts Schule zu
schon frühe rasch verb
seine Gedichte vom Hol
fäden durchs Land flog

Schubarts Schuldi
zugehen Veranlassung
erhalten. Die wichtigst
elf Schulheften, welche
B. Bertheau in Memmi

Originale sind, wirkliche Schulhefte aus der Zeit von 1766—69, kann trotz der Eigentümlichkeit der Handschrift, die fast die eines Erwachsenen und nicht immer die gleiche zu sein scheint, nicht bezweifelt werden. Einige sind dadurch in ihrer Echtheit unanfechtbar, dafs sie einige Worte und Änderungen enthalten, die *Schubart* selbst geschrieben hat. Auffallen mufs in rein schulmeisterlicher Hinsicht das Fehlen einer Korrektur durch den Lehrer; Gelegenheit hätte es genug gegeben, namentlich auch bei Schwankungen in der Orthographie. Vielleicht sollten die Hefte Reinschriften sein, die der Lehrer selbst nicht mehr durchsah; hierzu hätte *Schubart* kaum Zeit gehabt. Die paar Änderungen dürften im Herbst 1766 entstanden sein, wo *Schubart* aus Anlafs der Herausgabe der Todesgesänge an eine Veröffentlichung seiner religiösen Schuldiktate dachte. — Eine zweite Sammlung befindet sich im Besitz des Dichters *J. von Günthert,* Obersts a. D. in Stuttgart, und besteht aus 50 Abschriften, die demselben in den 60er Jahren von einem Landjäger aus Geislingen geliefert worden waren. Dieser hatte wahrscheinlich eine der damals noch vorhandenen Originalsammlungen vor sich, aus der er eine beliebige Anzahl auswählte. — Eine dritte schätzbare Quelle bildet der bereits mehr erwähnte Aufsatz von *J. G. Fischer* (Morgenblatt 1859 und Bes. Beilage des Staatsanzeigers f. Württemberg 1882), insofern derselbe einige Diktate enthält, die in den verloren gegangenen Heften standen. — Endlich haben wir noch ein seltsames und seltenes Büchlein: »Weil. Christian Friedrich Daniel Schubarts Briefe und Aufsätze während seines Schulamts in Geifslingen,

---

Ihnen hiermit die Überreste von *Schubarts* Werken, welche er dazumal seinen Schülern so in die Feder diktierte, um sie im Briefschreiben zu üben. — Sie sind eben so; wie sie in schnellem Diktiren hingeworfen sind, und wie eben junge Bursche schreiben — Ich hatte 3mal mehr [er] als die gegenwärtige sind; und durch das öftere Hinleihen kam ich nach und nach um die schönsten . . .« — — Es waren damals 13 Hefte, 2 sind, wie es scheint, verloren gegangen.



schon in diesem »H
so getreu, dafs sogar
des Heftes beibehalte
S. 347) spricht folgen
des Büchleins genann
Schwägerin *Schubarts*,
1780—86 Schullehrer,
war. Das Heft wird
wesen sein, aber die
ihm. *Kieser* hat sich
angelegt, in welches er
des ursprünglichen Datu
und einigen Nachahmung
bart einfach abschrieb.

Von den in grofser Z
diktaten *Schubarts* (*Näg*
folgenden zum Abdruck.
fach wechselnden Weisen,
Briefen das Bestreben her
der Kinder

diesen Ergüssen des *Schubart*schen Geistes Anlafs, den eigenartigen dichterischen Schwung desselben zu bewundern, häufiger noch erfreuen wir uns an seinem Witz, seiner unerschöpflichen Laune, die sich freilich in der Regel der didaktischen Tendenz untergeordnet hat;[1]) doch ist bisweilen auch wohl der Humor mit ihm durchgegangen, und es werden den Kindern Erzählungen in Versen oder in Briefform diktiert, bei welchen man nach dem *fabula docet* vergeblich fragen möchte.« [2])

Lehrhafter Art sind die Diktate, welche bestimmt waren, den Schülern den Unterschied der vier Temperamente anschaulich zu machen. Im Jahre 1764 war in Königsberg die bekannte Abhandlung *Kants* über die Gefühle des Schönen und Erhabenen[3]) erschienen, in welcher sich die durch anmutige Behandlungsweise und Scharfsinn gleich ausgezeichnete Darstellung der vier Temperamente findet. Die Temperamente sind natürliche Anlagen für Gefühle und Affekte. *Kant* unterschied Temperamente des Gefühls und der Thätigkeit; die letzteren werden besser Temperamente der Erregbarkeit genannt (siehe *Herbart,* Lehrbuch zur Psychologie § 131). Auf das Gefühl beziehen sich das sanguinische und melancholische (das heitere und das trübsinnige), auf die Erregbarkeit das phlegmatische und cholerische (das schwer bewegliche oder ruhige und das leicht reizbare). Ihre Gründe können nur in dem Leibe und seinem Einflufs auf die Seele gesucht werden.[4]) Die Schilderungen, die *Kant* von den einzelnen Temperamenten in seiner An-

---

[1]) *J. G. Fischer*, Mitteilungen aus *Schubarts* Lehrerzeit, im Morgenblatt für gebildete Leser von 1859, S. 49—54 und 84—89.

[2]) *Adolf Wohlwill:* »Beiträge zur Kenntnis *Chr. F. D. Schubarts*« im Archiv für Litteraturgeschichte, Bd. VI (1877), S. 342 bis 391.

[3]) »Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen« (S. 27 ff.). — Vgl. Prof. *Vaihingers* »Kantstudien« I, S. 4 ff. und II, 139 ff., 380.

[4]) *Volkmann*, Lehrbuch der Psychologie, 3. Aufl. (1884), S. 213. — *Drbal*, Lehrbuch der empirischen Psychologie, 5. Aufl., S. 288.

thropologie entwarf, genossen einen grofsen Ruf und sind ein schönes Andenken seiner scharfen Beobachtungsgabe.[1])

Schubart — ein grofser Verehrer *Kants* — diktierte im Jahre 1767 seinen Schülern vier Briefe, die er vier verschiedenen jungen Leuten in den Mund legt, deren jeder eins der vier Temperamente möglichst einseitig vertritt. Im folgenden Briefe (5.) sucht er nachzuweisen, dafs nur eine glückliche Mischung der Temperamente den harmonischen Menschen mache. Die Briefdiktate zeigen zugleich, wie *Schubart* einen für die Schüler eigentlich zu hoch liegenden Stoff dem jugendlichen Fassungsvermögen anzupassen verstand,[2]) und wie er die Schilderung durch einzelne kräftige Striche und starke Farben,[3]) die vielleicht nicht ganz getreu waren, wirksam zu machen wufste.[4])

Schreiben eines sanguinischen Knaben:[5])

»Mein lieber, lustiger, runder Vetter!

Was machst du mein Schaz? Springst du noch, wie ein Hirsch und hüpfest wie ein iunger Bock? Was macht dein Schlitten? Das

---

[1]) *Herbart* stimmt in seinem Schema mit *Kant* überein. Eine weitere Durchführung für pädagogische Zwecke und teilweise Abänderung unternahm *Herbart* sodann in seinen »Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik«. (*Willmann*, Pädagogische Schriften II, 277.)

[2]) Man macht von den didaktischen Briefen gewöhnlich Gebrauch, »wenn man eine wissenschaftliche Belehrung popularisieren und sie einer einzelnen Person oder einer besonderen Klasse von Menschen, die nicht mit den wissenschaftlichen Vorkenntnissen ausgerüstet sind, zugänglich machen will; darum besteht die eigentliche Aufgabe der didaktischen Briefe darin, dafs man die didaktische Form der Darstellung, so viel als möglich ist, der gewöhnlichen Umgangssprache näher bringe, und dadurch Begriffe und Gedanken, die an sich nicht leicht verstanden werden, verständlicher mache.« (*Becker* a. a. O. S. 526.)

[3]) Man hat die Temperamente häufig geschildert; in allen diesen Schilderungen, so geistreich sie mitunter lauten, bemerkt man aber, dafs man die Extreme vorzugsweise vor Augen gehabt, und dabei noch anomale Zustände hinzugedacht hat. (*Drbal* a. a. O. S. 289.)

[4]) Auch in seinen Briefen streift *Schubart* ab und zu die Frage des Temperaments. (*Straufs* a. a. O. 206.)

[5]) Orthographie ist in allen Diktaten beibehalten.

ist doch heuer ein vortrefliches Schlittenwetter. Es geht einen Berg hinunter, dass kein Adler uns nachfliegen könnte. Nichts ist lustiger, als wann unsere Schlitten zuweilen über einen Hügel hinüber hopseln. Ha, ha, ha, ha, ich muss noch lachen. Gestern ist der Peter Langbein über den Schlitten herunter geflogen, als wie ein Lufftspringer. — Es ist halt eine Freud iung und froh zu seyn. Juhe Bruder, wann nur unser alter Graubart nicht wäre, du kennest ihn schon, und unsern Präceptor, den ewigen Zuchthaussmeister kan ich auch nicht leiden. Da soll man immer lernen, immer sein Köpfflein henken, immer Brief schreiben, und die närrische Sportographie oder Dortographie treiben — Gehorsamer Diener Herr Präceptor. Wollen Sie mich zu einer Nachteule machen? Ei mein schöner Herr, sind Sie doch so gut und guken Sie zum Fenster hinaus, wann ich heute mit meinem Schlitten vor ihrer Nase vorbeystechen werde — Hopsa liebes Brüderlein, lustig müssen Buben seyn. Was lernen! unsere Schul ist ia so finster, wie eine Wachtstub — wir werden dennoch was wir werden sollen — man mufs unserem Präceptor etwas blasen. — Aber ietzt fahr ich Schlitten. Komm her du lieber Stachel. — Hola Bruder, Michel, Stoffel, Martin, Heinrich, Hanss, und wer ihr alle seyd, fahrd mit! steht zu! Juhe Bruder Friz, das Ding geht wie der Bliz! — Gute nacht kleines 6. Pfennig Häfelein. Ich bin voller Freuden dein lustiger Freund

Hansswurstburg d. 1sten Aprill. Martin Hopsasa.«

Schreiben eines cholerischen Knaben:

»Kamerad!

Du sagst imer, ich soll an dich schreiben, aber meinst dann du, ich habe sonst nichts zu thun als mit dir umzugehen. Sey froh, dass du diesen Brief kriegst und ein andersmal kann der Herr warten, biss es mir einfält, einen Brief zu schreiben. Unter uns pasiert eben nichts neues auser dass ich fast alle Tag mit meinen liederlichen Kameraden Händel habe. Ich prügle sie zusamen dass sie Oel geben möchten. Gestern habe ich den Christoph Flink bey der Gurgel angepakt, dass er gequäkt hat. Den Michel Haasenfuss hab ich erst heute früh beym Schopff genommen und ihn geschüttelt, dass ihm die Zähne gewakelt haben. — Die Hundsfütter! Die Tropffen! Wollen einen ehrlichen Kerl scheren. He! Beym Henker. Ich peitsche diese Lumpenkerls noch zusamen, dass sie durchsichtig werden möchten! — Glaub mir Bruder; ein ehrlicher Kerl lässt sich nichts thun, er schlägt, er stosst, er beisst, er haut um sich, wie ein wilder Eber. Haasenseelen sind das. Tropffen sind das, alte aussgemergelte Spittalweiber sind das, die sich von einem iedweden Scherenschleiffer, der überzwerg daher kommt coujonieren lassen. Wann ich nur ein Preusischer schwarzer Husar wäre, ich wollte mit meinem scharf ge-

Tanzten. — Aber ich
kanst. Ich heise

Husaarenburg d. 26.



Schreiben eines

»Mein theures

Mitten in meiner Ein
und mich den schwarzen
Nachricht, dass dich Gott
hat. Ach mein Bruder, me
Thränen hab ich schon um
verliehren? Nimmermehr de
vor Freuden an deinem Hal
Blumen gehn, am rieselende
hinauf sehen und Gott dank
mein Bruder Jonathan, wie
wie beugst du mich! — Vi
sehe den Todesschweis auf
deine eingefallene und Todb
zugespiztes Kinn, dein verst
deine verschrenkte Füsse, d
blik ist beständig vor meine
schein über die M

schröklichsten Wüste, wo ewig kein wanderer hinkommen wird, in der Höhle eines schröklichen Felsens, einer still rauschenden Quelle mein Leben zu zubringen. Mit Nägeln wolte ich die Wurzeln aus der Erde scharren und mich so lange damit nähren, biss der Tod mein schwindsüchtiges Gerüppe in das Grab werfen würde. Lebe wohl. — Lebe ewig wohl Bruder. Ich werde dich nimmer sehen. Aber mein toder Staub soll sich noch nennen

Deinen
getreuen Freund und Bruder
Mitternacht d. 28. Jenner 1767. Franz Einsüdler.«

Schreiben eines phlegmatischen Knaben:

»Hochgeehrtester Herr Vetter,

Sind Sie doch nicht böse, dass ich schon 3. viertel Jahr nicht an Sie geschrieben habe. Aber es hat warlich nicht seyn können; ich habe schon bald ein Jahr keine Feder mehr angeregt. Ich bekomme gleich das Kopfweh, wann ich mich so lange auf das Papier hinbücken mufs. Mein Vatter und meine Muter ist wohl auf. Ich muss alle Tag zweymal in die Schul gehen, welches mich entsezlich sauer ankommt. Dann denken Sie nur, Herr Vetter, Es sind 25 Schritt von meinem Hause in die Schule. Ich bin offt steinmüde biss ich hinkomme. In der Schule seze ich mich auf meinen Bank, rege keine Ader und schlafe allgemach ein. Mein Präceptor weckt mich wohl manchmal sehr unfreundlich auf: aber es thut nichts, ich schlafe gleich wider. Ich weiss nicht recht, wie es kommt: sobald ich schwarz auf weifs seh, so bekomme ich den Schwindel, und wann ich bethen soll, so geht alles mit mir im Ring herum. Mein Präceptor nennt mich wohl manchmal einen Eselskopff, aber was thut das! Die Esel sind doch auch artige Thierlein. Ich bin doch auch so Dum nicht, als man meint. Ich kan bald das erste Hauptstük und das Sprüchlein; Also hat Gott die Welt geliebet, kan ich auch schier auswendig, und werde doch erst auf die Kirchweyh, wils Gott, 16. Jahr alt. Ach wann ich doch einmal, ein recht ruhiges Leben kriegte, als wie mein Vetter, der Franz Schmerbauch. Dieser sizt den ganzen Tag in einem Grossvatter-Sessel und in einem alten pohlnischen Pelz hinter dem Ofen; raucht eine Pfeife Lauswenzel, trinkt des Morgens 16. Schaalen Cofee isst des Mittags 3 Pfund Ochsenfleisch, trinkt 2. Maass Braunsbier dazu, verrichtet sein Mittags-Schläflein, biss Abends um 5 Uhr, nimmt noch ein Pfund Käss, 4 Maass Braunsbier und anderthalb Schoppen Brantewein zu sich und lässt sich allgemach ins Bett führen. Er erzürnt sich nicht, er erfreut sich nicht, er lacht nicht, er weint nicht; sondern er bleibt in einer ewigen Ruhe. Ach wann mir doch Gott auch ein solches Leben gebe! Ich wollte lieber



...uch auf die andern S...
sey versichert, dafs ich...

Schubart war un...
was seine Schüler ...
schütteln sollte.[2] ...
Schüler gelobt wege...
vorangegangener Abw...
Präzeptor gegen kleine...

Wann ich ein gutes Ze...
von Herzen. Es ist mir ...
Cantor euch nicht verklaget, ...
Es ist zwar eure Schuldigk...
führen; da es aber so wenig...
die Knaben, die in der Abw...
Lehrers fleisig, sittsam und ...
Rauschebausch und den ...
leiden. Diese Bursche sind g...

[1]) In einem anderen Schul...
heifst es: Wir haben ...
in ...

Aber er thut nichts Gottes halber sondern alles seinethalber. Man darf ihn nicht grum ansehen so bekommt mann entweder ein grobes Wort, oder eine Maulschelle. Mit seinem Raufen und schlagen wird er sich allenthalben bey iedermann verhasst machen und öfter Gefahr laufen entweder zu einem Krüppel oder gar tod geschlagen zu werden. Wer mit seinem tollenkopf wie ein Stier mit seinen Hörnern durch die Welt rennen will prellt öfters so gewaltig an, dass er seinen Kopff zerstösst. Der gute zärtliche Franz Einsüdler dauert mich er hat das beste Herz von der Welt. Aber er weint immer er trauert immer, er sizt immer im Winkel wie ein Käuzlein in verstöhrten Stätten und thut, als wann ihm Gott nimmer gnädig wäre. Ein solcher Winsler und Heuler taugt zu nichts, als zu solchen Klagweibern, die um das Geld ieden Toden beklagen. Er stelt sich immer das ärgste vor und wann er eine kleine Röthe am Himmel sieht, so glaubt er schon ganz Ulm stehe im Feuer. — Aber was solte ich von Franz Schlafhaub sagen? Er ist von einem Perükenstock in nichts unterschieden, als dass er sich ein bisschen regt. Ein solcher Mensch ist in der Welt immer das 5 te Rad am Wagen. Und er ist weder zum guten noch zum bösen aufgelegt. Wohl demnach demienigen, welcher weder zu leuchtsinnig noch zu hizig, noch zu traurig, noch zu träg und Phlegmattisch ist, sondern in allen Stüken die weise Mittelstrase zu erwählen weiss.[1] Ich verharre mit aller Hochachtung

Dero
ergebenster Diener
Weißheitsstadt d. 6ten Febr. 1767. Jakob Klug.«

Auch folgendes Diktat dürfte ein allgemeineres Interesse in Anspruch nehmen.[2])

»Geisslingen d. 10ten November 1768.

Mein Herr,

Sie haben die Gütigkeit, mich zum Schreiben aufzumuntern und mit meinen Schwachheiten vorlieb zu nehmen. Sie werden es also auch

---

[1]) Eigentliche Temperamentsmenschen sind selten und gewähren einen fast unheimlichen Eindruck. Im allgemeinen hatte *Beneke*, dessen Bekämpfung der Temperamentenlehre mit der der Herbartischen Schule übereinstimmt, recht, wenn er sagt: Jeder Mensch kann zwanzig bis dreißig und mehr Temperamente zugleich haben (Lehrbuch § 345). Das wirkliche Temperament ist in der Regel ein Temperament aus Temperamenten. Die neuere Psychologie hat die einst so reich kultivierte Temperamentenlehre entweder gänzlich fallen lassen oder doch auf ein bescheidenes Minimum zurückgeführt (*Volkmann* a. a. O. 211).

[2]) *Wohlwill* in *Schnorrs* Archiv VI. Bd., S. 354 ff.



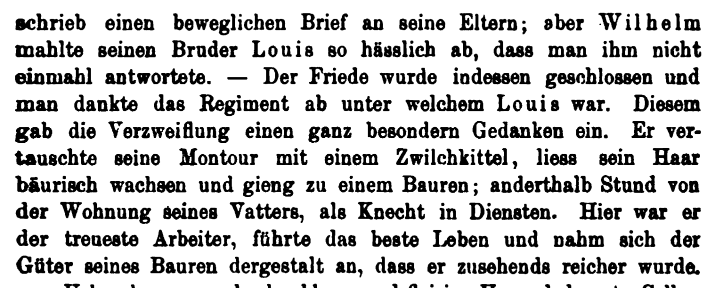
lich. dass er niema
gemein hausshältrisc
nomie anvertrauen.

Louis aber wa
helm. Er hatte ein
schwindrisch und sta
hatte; so war er den
konnte, das schenkte
vorstellen, dass man de
züchtigte.

Doch L
und blie

Doch weil er schön war,
hatte; so konnte ihn doc
hasste ihn, weil er vor a
man die beiden Brüder a
helm den Ruhm eines g
mit nach Hauss. Ja er h
er sich von seinen Wechsel

Mit unserm Louis abe
wenig, liebte starke Gesellsc
und Tanzen, spielte, trank u
arme Studenten auf der Univ
warnte ihn; aber da war alle
nun auch mit niederträchtig
Unglük ein



schrieb einen beweglichen Brief an seine Eltern; aber Wilhelm mahlte seinen Bruder Louis so hässlich ab, dass man ihm nicht einmahl antwortete. — Der Friede wurde indessen geschlossen und man dankte das Regiment ab unter welchem Louis war. Diesem gab die Verzweiflung einen ganz besondern Gedanken ein. Er vertauschte seine Montour mit einem Zwilchkittel, liess sein Haar bäurisch wachsen und gieng zu einem Bauren; anderthalb Stund von der Wohnung seines Vatters, als Knecht in Diensten. Hier war er der treueste Arbeiter, führte das beste Leben und nahm sich der Güter seines Bauren dergestalt an, dass er zusehends reicher wurde.

Ueberal war er als der kluge und fleisige Hanss bekannt. Selber sein Vater, der oft in dieses Dorf kam, bewunderte den Fleiss des Hansen und liess sich oft von ihm im Garten herum führen, den der fleisige Hanss so vortreflich eingerichtet hatte, dass sich defsselbigen kein Edelmann hätte schämen dürfen. Einstmahl kam der Bauer nach Hause und sagte: Hanss, unsere Frau Amtmannin ist gestorben. Das gute Weib hat noch in ihrer lezten Stunde ihren Lips geseegnet und Gott gebetten, dass er sich seiner erbarmen möchte. — Hanss lief wütend zur Thür hinaus, gieng in seine Kammer, wälzte sich auf dem Boden und that, wie ein verzweifelter Mensch und vergoss eine ganze Fluth von Thränen. Der Bauer, welcher seinen Hansen wie ein Kind liebte, wusste nicht, was er von dieser auserordentlichen Traurigkeit denken sollte. Er tröstete seinen Hansen so lange, biss er wieder etwas ruhig wurde. Als Hanss einmahl im Walde war und vor seinen Bauren Holz machte; so hörte er von ferne ein groses und ungewöhnliches Geräusch. Er schliech mit seinem Holzbeil ganz sachte hinzu und — — — Welch ein Anblik vor unsern zärtlichen Hansen! — sahe hier seinen Vater von 4 Mördern umgeben die ihn aus der Kutsche riesen und ihm eben den Dolch an die Brust sezten. Hanss trat wütend aus dem Gebüsch hervor und machte mit seinem Holzbeil so gute Arbeit, dass in wenig Augenbliken 3. Mörder gestrekt dalagen. Den 4ten aber band er an einem Baume vest. Der Herr von Buttwiz welcher schon verwundet war, schrie hierauf: Gott, welchem Engel habe ich mein Leben zu danken? Gnädiger Herr, sagte hierauf Hanss, ich habe meine Schuldigkeit gethan und Sie sind mir also keinen Dank schuldig. Ich danke Gott, dass er mich zum Werkzeug gemacht hat, ein so kostbares Leben zu retten. — Hanss trug hierauf den verwundeten Herrn in die Kutsche, und weil der Kutscher erschossen war; sezte er sich selber auf den Bok und fuhr dem Schlosse zu. Des andern Tages fragte man den noch lebenden Mörder aus, und man fand mit Entsezen, dass der Urheber dieser verfluchten Verschwöhrung niemand anders war als — — — Wilhelm, der bisshero sein teuflisches Herze unter der Larve der Heucheley verbarg, weil er nicht warten konnte, bis er durch den Tod seines Vatters zum Besize seiner grosen Güter gelangte; so wollte

wort diktiert:



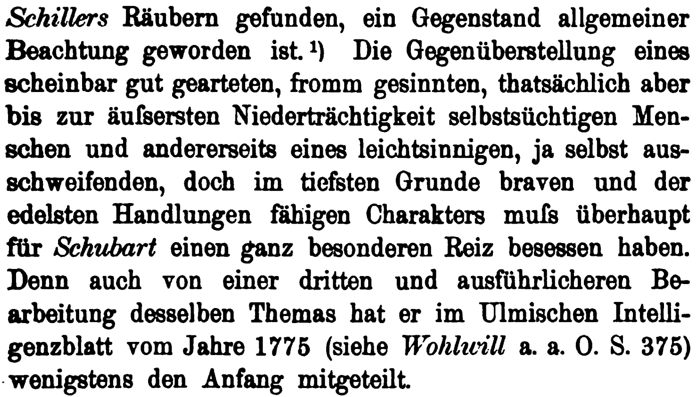
Hochgeehrtester Herr

Du bist mir ein gescheider K
mehr. Hast Du keine Seele? Weiß
Arbeit erschaffen ist? Ich glaube,
magen verfertigt und Dir einen Och
Gott, daß Du ein Bißchen Geld ha
dazu kriegst. Dann leg die Händ
spazieren, schlaf und ziehe Dir einen
fahr zum Teufel und erspare den Eng
vieh in Abrahams Schoß zu tragen.
sterben, dann ich heiße

Den Entschluß, Handwerk
das folgende Diktat aus:[1])

»Hochgeehrtester Herr

Sie fragen mich in Ihrem letzte
wolle? Und ich bin so frey Ihnen
sagen. Nicht ein Gelehrter, der oft be
Hunger und Kummer leidet, nicht ei
flüche geängstigt wird, nicht Kaufma
ein Soldat, der sich um fünf elende K
lassen muß ...



Schillers Räubern gefunden, ein Gegenstand allgemeiner Beachtung geworden ist.[1]) Die Gegenüberstellung eines scheinbar gut gearteten, fromm gesinnten, thatsächlich aber bis zur äufsersten Niederträchtigkeit selbstsüchtigen Menschen und andererseits eines leichtsinnigen, ja selbst ausschweifenden, doch im tiefsten Grunde braven und der edelsten Handlungen fähigen Charakters mufs überhaupt für *Schubart* einen ganz besonderen Reiz besessen haben. Denn auch von einer dritten und ausführlicheren Bearbeitung desselben Themas hat er im Ulmischen Intelligenzblatt vom Jahre 1775 (siehe *Wohlwill* a. a. O. S. 375) wenigstens den Anfang mitgeteilt.

In der Figur des Louis, der in der zweiten und dritten Fassung der Erzählung Carl genannt wird, hat der Dichter sich selbst gezeichnet oder vielmehr eine Apologie seines bisherigen, oft über die Stränge schlagenden, die Regeln der Sitte verletzenden und dennoch nie dem besseren Streben sich völlig entfremdenden Lebens und Treibens dargeboten. In jeder späteren Behandlung hat *Schubart* diesem Charakter neue Züge beigelegt, welche seinem eigenen Wesen entnommen waren. Weit weniger gelungen ist die Figur des Wilhelm, welcher dem *Schiller*schen Franz entspricht. Dafs der ursprünglich nur als Duckmäuser und Philister geschilderte Knabe und Jüngling nachmals sich zu einem ausgemachten Bösewicht entwickelt, wird zwar als Thatsache mitgeteilt, aber in keiner Weise erklärt. Es begreift sich, dafs, je breiter *Schubart* seine Erzählung anlegte, um so mehr auch der Mangel einer ausreichenden Motivierung fühlbar werden mufste.

Inhaltlich schliefsen sich hier folgende Diktate an:

---

[1]) Merkwürdig bleibt, dafs *Schiller* nirgends *Schubart* als Quelle seines Trauerspiels genannt hat (vgl. Biographie von *Hovens*, Nürnberg 1840, S. 55). Zu vergessen ist nicht, dafs *Schubart* auf den jugendlichen *Schiller*, der ihn in der Gefangenschaft besuchte, durch seine Gedichte und sein Schicksal von Einflufs gewesen ist.

kennen. Es behandelt Jesu
und lautet:[2])

»Wen seh ich dort auf d
Jerusalem, mit nassen Au
Wie zärtlich weint D
Weil seine Augen deinen

Der stolze Tempel steht i
Das Wunderwerk der Erde
Und in der Glut Zisch
Der Priester, die von Levis

Die marmornen Paläste stü
Und lautes Ach schallt in
Die Mutter fleht, Der
Am Spieſs des Römers seine

»Ach,« seufzt der Herr, und
»Willst du dein hartes Herz
Jerusalem! Jerusalem,
Ach soll ich dich im Staube

Ach Kinder, seht auf Salems
Den Geist der Rache fürchter
Ach, zwinget nicht Das A
Des Göttlichen, auch über euc

Auch ein Beichtgebet hat *Schubart* diktiert:[1])

»Lieber Bruder!

Ich bin mit Gott entschlossen, auf Ostern zum heiligen Abendmahl zu gehen. Gott gebe, daſs ich als ein würdiger Communicant bei der Tafel Jesu erscheine! Deinem Verlangen gemäſs will ich dir hier meine Beicht abschreiben:

Wohlehrwürdiger Herr Beichtvater!

Da ich heute das erstemal im heiligen Beichtstuhl erscheine, so stellet mir mein Gewissen alle Sünden vor Augen, die ich von Jugend auf wider die göttlichen Gebote begangen habe. Ich schlage demnach voll Reue und Leid über meine begangenen Sünden, mit dem buſsfertigen Zöllner an meine Brust und spreche: Gott sey mir armen Sünder gnädig! Ich lebe auch der vollen Überzeugung, daſs mir Gott um seines Sohnes Jesu willen alle meine Sünden vergeben und mich zu seinem lieben Kinde aufnehmen werde. Ich werde auch in Zukunft unter dem Beistande Gottes mein Leben bessern und mich der Liebe Jesu Christi immer würdiger machen. Ich bitte demnach Euer Wohlehrwürden, mir an Gottesstatt die Absolution zu sprechen und zur Versicherung meines Glaubens und zum Trost meines Gewissens das hochwürdige Abendmahl mitzuteilen.

Dieses ist meine Beicht, die ich vor dem Angesichte Gottes ablegen will. Bete vor mich, lieber Bruder, und liebe noch fernerhin

Deinen
wahren und aufrichtigen Freund
Gottlieb Selig.«

Passionsgedanken enthält das folgende Diktat:[2])

»Geiſslingen d. 7. Aprill 1767.

Hochgeehrtester Herr Vetter!

Weil wir uns iezo abermals der heiligen Pasionszeit nähern, so kann ich mich nicht besser darauf vorbereiten, als wann ich dasienige widerhohle, was ich davon aus dem Munde meines Lehrmeisters in der Schule vernommen habe. Werden Sie aber so geneigt seyn, meine geringe Schulübung vor Ihren Augen machen zu sehen? — Nun, ich gehorche Ihren Befehlen und überschreibe Ihnen dieienige Gemählde, welche unser Lehrmeister von denen vornehmsten Personen in der Leidensgeschichte Christi gemacht hat.

Jesus Christus unser hochgelobter Erlöser war die Hauptperson in dieser aller merkwürdigsten Geschichte. Dieser, der von keiner Sünde wuſste, der ein Freund, ein Bruder, ein Arzt, ein Erretter des menschlichen Geschlechts war, muſste sich unschuldiger Weise von

---

[1]) Morgenblatt von 1859, Nr. 4, S. 86.

[2]) *Nägele* a. a. O. S. 381 ff.

Jammer wann man einen armen Knaben sieht, der weder lesen noch schreiben und kaum das Vaterunser recht beten kan und dem der Hunger und die Dumheit zugleich aus denen Augen heraus sieht? Verachtet von iedermann, verschmät und verworfen mufs er sein Brod vor der Thür suchen, und wann ihn Krankheit und Alter drückt noch froh seyn wan er als ein Scheusal mit Bettelfuhren im Lande herumgefahren wird und wie ein armer Sünder sein Leben auf einem Karren endigen kan. O meine liebe Kinder Gott bewahre euch vor Armuth, aber noch weit mehr vor Dummheit. Ein anders mahl will ich dir auch auf die andern Stüke antworten, vor dilsmahl Lebe wohl und sey versichert, dafs ich allezeit seyn werde

Dein getreuer Lehrer
N. N.« [1])

Schubart war unerschöpflich in Wahrnehmung dessen, was seine Schüler sanfter oder stärker aufwecken und schütteln sollte. [2]) In folgendem Diktate werden die Schüler gelobt wegen guter Führung in des Lehrers vorangegangener Abwesenheit; zugleich wendet sich der Präzeptor gegen kleine Heuchler in der Schule.

»Geislingen d. 17. Februar 1769.

Wann ich ein gutes Zeugnifs von euch höre, so freut es mich von Herzen. Es ist mir demnach ungeheuer lieb, dafs der Herr Cantor euch nicht verklaget, sondern ein gutes Zeugnifs ertheilet hat. [3]) Es ist zwar eure Schuldigkeit, euch edel und rechtschaffen aufzuführen; da es aber so wenige thun, so halte ich ungemein viel auf die Knaben, die in der Abwesenheit wie in der Gegenwart ihrers Lehrers fleisig, sittsam und bescheiden sind. Ich kan den jungen Rauschebausch und den kleinen Zikzak defswegen auch nicht leiden. Diese Bursche sind ganz ehrbar vor ihren Eltern und vor

---

[1]) In einem anderen Schuldiktat, Geifslingen d. 23. May [1766] heifst es: Wir haben »iezo sehr schön Wetter, welches man auch in unserer Schule merket, dann die Bänke sind immer gewaltig leer, ia einige sind so faul, dafs sie Lesen und Schreiben wieder vergessen. . . . (*Nägele* a. a. O. S. 370.)

[2]) *Schubart* schilt die Buben in einem Diktat, welche Vogelnester »verblutten«, d. h. sie der Pflege der Alten entblöfsen. (*Nägele* a. a. O. S. 400 ff. Vgl. *Fischer*, Besondere Beilage zum Staats-Anzeiger für Württemberg 1882, Nr. 17, S. 260.

[3]) Offenbar hatte Cantor *Röbelen* in *Schubarts* Abwesenheit, während dessen Reise nach Efslingen und Ludwigsburg, die Aufsicht über *Schubarts* Schule übernommen.

t lauter Stimme mit und treibt nicht hinter dem Chor mit andern ungeschliffenen Knaben Narrenspossen. Geht nicht ohne meine Erlaubnifs hinweg.....

Übrigens kleidet euch warm und wann ein rauhes Lüfftlein über eure Nase weht, so müfst ihr nicht gleich schreien: O Mutterle, o Mutterle, mein Nasenspizlein! Solche verfrohrene Urscheln mufs man ins Spital schiken und sie in einen alten Weiberpelz einnähen, dafs sie nicht verfrühren. Kurz, seid fromme, gehorsame, emmsige und dauerhafte Knaben, und verlasset euch auf die Liebe

Eures getreuen Lehrers
Christian Friedrich Daniel Schubart.«

Neujahrswünsche des Lehrers:

»Meine Söhne![1])

Nun sind die Feiertage abermahls geendigt, und wir haben das 1768. Jahr glüklich angetretten. Ach möchte doch dieses Jahr vor die Geifslinger Schule ein glükliches Jahr werden! Möchte doch der Himmel alle meine Wünsche erfüllen und meine Schule zu einem Aufenthalt lauter wohl gesitteter und geschikter Knaben machen! Ich wünsche allen meinen Schülern unendlich viel gutes und insbesondere den böfsgearteden Knaben, Gottes guten Geist ins Herz. Den Faulen wünsche ich Fleifs, den Ungehorsamen Gehorsam, den Gottlosen Frömmigkeit, den Unhöflichen Höflichkeit, den Frechen Bescheidenheit, dem Hanfs Dummdumm, der nicht Lesen lernen will, wünsche ich gute Augen und eine schnelle Zunge, dafs er schwarz auf weifs gleich sieht und gut ausspricht, dem Michel Lahmhand wünsche ich eine gute Dinte, gute Federn, schön weises Pappier und flinke Finger, dafs er in diesem Jahre etwas mehr schreiben lernt, als seinen lumpichten Nahmen; dem Stoffel Schweiniegel

wünsch ich in diesem Jahr
ein ausgekämmtes Haar,
den Schwammen in die Hand,
der allen Dreck verbannt....

Kurz, ihr lieben Söhne, Gott geb euch in diesem Jahre Fleifs, Gehorsam, Bescheidenheit, Mäsigkeit, Weifsheit und alle Tugenden, die euch Gott und der Welt beliebt machen können. Ich verbleibe auch in diesem Jahr

Euer getreuer Lehrer
Christian Friedrich Daniel Schubart.«

Über Neujahrswünsche findet sich folgendes Diktat:[2])

---

[1]) *Nägele* a. a. O. S. 389 ff.

[2]) Morgenblatt 1859, Nr. 4, S. 84.

»Geislingen, den 5. Jenner 1769.

Geliebter Freund!

Die Feiertage sind geendigt, das neue Jahr ist angetreten, und ich wünsche dir allen Segen. Mehr mag ich dir nicht wünschen, denn ich lache recht herzlich über die Eitelkeit aller Wünsche. Selten geht ein langer Wunsch von Herzen. Jakob Saufgurgel, ein flinker Mensch, dessen Gottheit eine Bouteille ist, wünscht seinem alten geizigen Vater, der ihm kein Geld zum Saufen geben will, ein langes Leben. Mag's ihm wohl ernst seyn? Hans Mehlsack lebt mit seinem Mitmeister in beständigem Brodneid und wünscht ihm doch zum neuen Jahr eine gesegnete Nahrung. Ist das nicht artig? — O ihr guten Vettern, sagt eure Sach doch deutsch heraus! Mein Herr Saufgurgel, sagen Sie lieber zu Ihrem Herrn Papa: »Stirb, Alter, und mache den Dukaten Luft!« und Ihr, Meister Mehlsack, sprecht doch zu Eurem Mitmeister: »Hund, krepier vor deinem Backofen!« Ihr Menschen, redet doch deutsch, wie ihr denket, so werden wir über's Jahr statt eurem falschen Prosit die erbaulichen und wahren Wünsche hören: »Hol' dich der Teufel, Herr Nachbar! — Brich den Hals, Herr Gevatter! — Marsch, altes Ripp, ich will ein junges Weib! — Vater, marschier, ich brauch Geld! — Sey doch so gut, lieber Bruder, werde dieses Jahr ein himmlischer Tambour, denn ich möchte gern den Vater allein erben!«

Das wären schreckliche Neujahrswünsche, und doch haben viele Leute auch dieses Jahr so gedacht. Ich bin aufrichtiger, Herr Bruder:

Gott gebe dir, mein lieber Fritz,
In diesem Jahr mehr Mutterwitz,
Mehr Fleifs und mehr Geschicklichkeit,
Mehr Demuth und Bescheidenheit.
Sey reinlich und beschmiere nicht
Dein Buch, die Hände, das Gesicht.
Zieh artig dich in Kleidern an,
Dafs dich ein jeder loben kann.
Gott gebe, dafs niemalen Spreu
Und Sägmehl in dem Kopfe sey.
Er mache dich in neuer Zeit
Recht klug, recht witzig und gescheid,
Dafs man einst von dir sagen kann:
Ei seht, das ist ein ganzer Mann!
Er schreibt, er denket, rechnet, liest,
Er ist ein Bürger und ein Christ.
Hört wie der Mann so weislich spricht,
Er saufet, flucht und spielet nicht,
Wie Geislingen, die kleine Stadt,
Die viele solche — — —

Oha, Herr Bruder, man kann auch gar zu aufrichtig seyn, daſs man einem vor lauter Aufrichtigkeit ein paar Rippen im Leib entzwei schlagen könnte. Leb wohl, ich verbleibe

Dein

guter Freund

Hans Schwäzdeutsch.«

Neben solch derbfäustigen Auslassungen tritt oft wie ein Sonnenregen eine Ansprache von fast elegischem Schmelze auf, wie in dem folgenden Diktat, bei welchem freilich einzelne Wetterstöſse auch dreinschlagen.

»Geiſslingen d. 12ten Juli 1768.

Geliebte Schüler,

Wann ihr jetzo auf das Feld hinausgeht und daselbsten die schönen Früchte beseht; so sollt ihr nicht dumm, wie ein Esel vor dem Kornsak, stehen bleiben, sondern allerhand Betrachtungen anstellen, wie es neulich der junge Samuel gemacht hat. Dieser kniete vor einem Aker nieder und dankte Gott vor den schönen Seegen, welchen Er uns zeiget, er bath aber auch zugleich, daſs uns doch Gott dieses Jahr mit Wetterschlag verschonen möchte. O Söhne, denket an das Jahr 1763, wo der Hagel die Früchte und die Bäume verschlug und sonsten schröklichen Schaden angerichtet hatte. Wie arm, wie elend würden wir nicht seyn; wann zu diesen nahrlosen Zeiten noch ein besonderes Gericht Gottes käme. Ein tugendhafter Knab muſs nicht hastig wie der Hund seine Schüssel voll Suppe ausschlürfen, ohne zu bedenken, woher es kommt, sondern er muſs Gott als dem Geber aller guten Gaben danken und glauben, iemehr man dankt, iemehr man erlangt. Doch, ich will nicht so gar from mit euch reden, daſs ihr nicht über dem Schreiben gähnt und einschlaft; aber denkt nur daran, was euch gesagt hat

Euer getreuer Lehrer

Christian Friedrich Daniel Schubart.«

Das ist doch gewiſs ehrliche, liebenswürdige Naivität, zu sagen: »Ich will nicht so gar fromm mit euch reden, daſs ihr über dem Schreiben nicht einschlaft.« Liegt hierin nicht das achtungswerte Geständnis ausgesprochen, daſs der Lehrer gespürt hat, sein Spruch fange an etwas seichter zu laufen? Denn das that er offenbar, als, nachdem vorher vom »Danke« gegen Gott die Rede gewesen



Brief ist eine schriftliche Unterred
Ein Brief soll also natürlich, deutl
man einen Brief schreibt, mufs m
worten: Wer bin ich? und wer ist
andern Brief fordert man von ein
einem Professor. Doch ist es sehr s
wenn auch Handwerksleute im Stan

Wie man sich im Umgang verh
im Briefschreiben verhalten. Gegen
gegen seinesgleichen freundschäftlich,
uns sind, sey man liebreich und herab
in der Schweiz oder in Amsterdam s
an einen Burgemeister zu Bopfingen o
Universitäten kann freilich mehr Res
krämer auf dem Lande. Man mufs sic
seines Briefes richten. Ist die Materie t
ist sie freudig, so freue man sich mit,
Ist die Materie trocken, so halte man
ist sie aber verdrüfslich, so plumpe man
wie ein Schulmeister, der einer hochsc
Brief schrieb:

»Liebe Frau!

Der Donner hat Euren Mann un
einem Eichbaum verschlagen. Ich l
Trinkt ein Gläschen Branntwein

Nachdem Schubart eine Menge Erläuterungen dictiert, was Empfehlungs-, Condolenz-, Gratulations- etc. Briefe seyen, fährt er fort:

Ehe man einen Brief aufsetzt, soll man vorher überlegen, was man schreiben will, damit man nicht das Hinterste vor dem Vordersten schreibe und also das Pferd beim Schwanz aufzäume. Wer das Briefschreiben lernen will, der soll in der Orthographie vorzüglich geübt seyn, damit er nicht allen Verständigen, wie die meisten Handwerksleute, Gelächter, Ekel oder Verdrufs erwecke. Zum Aeufserlichen eines Briefes gehört ein guter Schreiber, eine gute Feder, eine gute Dinte, ein gutes Papier, ein gutes Siegellack und dann ein wohlgestochenes Pettschaft.

Diese wenige Stücke kannst du indessen, bis ich dir Mehreres schreibe, auswendig lernen, so wirst du gewifs mit der Zeit einen so guten Brief schreiben lernen als irgend ein Schultheifs oder Anwalt im Ulmerland. Liebe

Deinen
aufrichtigen Lehrer
Christian Friedrich Daniel Schubart.«

»Geifslingen den 15ten Jenner 1768.

Mein Sohn,[1])

Freilich ist es eine schöne Sache, wann man einen guten Brief aufsezen kann, und leyder gibt es wenig Bürger, die hierinnen nicht sehr ungeschikt sind. Ich habe Brief, Conto und andere Aufsätze von Handwerksleuten, Professionisten und Künstlern gesehen, worinnen oft kein Funken Menschenverstand war. Zwar sagt Meister Schwarzbart: Ei, was brauchts solcher närrischen Gribesgrabes, wann mans nur lesen kann. Ich habe nichts davon in der Schul gehört. Aber das ist eine elende Ausflucht, indem es einem vernünftigen Wesen allemahl zur grosen Schande gereicht, wann er seine Gedanken nicht an Mann bringen kan. Drum lobe ich dich, mein Sohn, dafs du von mir einige Regeln begehrst, wie man einen Brief aufsezen soll. Hier sind einige, die du dir auf das tiefeste ins Gedächtnüfs drüken sollst. Ehe du durch die Gewohnheit eine Fertigkeit im Briefschreiben erlangt hast, must du deine Briefe vorhero aufsezen. Dann ist es sehr unanständig, wenn man mitten im Briefe ein Wort ausstreicht.

Folgende drei Puncte, sollst du immer vor Augen haben

1. An wen will ich schreiben?
2. Was will ich schreiben?
3. Wie will ich schreiben?

Einem Grafen bist du freilich mehr Respekt schuldig, als einem Bettelvogt, und einem Superintendenten mehr als einem Dorfschulmeister. An Personen, die höher sind, als du bist, must du demüthig

---

[1]) *Nägele* a. a. O. 391.

Schubart hat seinen Schülern fast auf alle Sonn- und Feiertage des Jahres Lieder in die Feder diktiert, die je nach der Stimmung und Laune, in der sich *Schubart* gerade befand, bald im erhabenen *Klopstock*schen Schwung und begeisterter, religiöser Erregung, bald auch wieder in sich überstürzenden Ausdrücken derbster, ja zügellosester Weltlichkeit sich bewegen.[1])

Ein Liederdiktat erinnert uns lebhaft an jenen Passions-Golgathaschwung, den wir von *Klopstock* her so wohl kennen. Es behandelt Jesu Weinen über Jerusalem und lautet:[2])

»Wen seh ich dort auf deines Oelbergs Höhen,
Jerusalem, mit nassen Augen stehen?
Wie zärtlich weint Der Menschenfreund,
Weil seine Augen deinen Jammer sehen!

Der stolze Tempel steht in Glut und Flammen,
Das Wunderwerk der Erde fällt zusammen,
Und in der Glut Zischt Priesterblut,
Der Priester, die von Levis Lenden stammen.

Die marmornen Paläste stürzen nieder,
Und lautes Ach schallt in den Wolken wieder,
Die Mutter fleht, Der Vater sieht
Am Spiefs des Römers seiner Kinder Glieder.

»Ach,« seufzt der Herr, und seine Thränen fliefsen,
»Willst du dein hartes Herz vor mir verschliefsen!
Jerusalem! Jerusalem,
Ach soll ich dich im Staube sehen müssen!«

Ach Kinder, seht auf Salems schwarzen Steinen
Den Geist der Rache fürchterlich erscheinen;
Ach, zwinget nicht Das Angesicht
Des Göttlichen, auch über euch zu weinen!«[3])

---

[1]) Süddeutscher Schulbote 49. Jahrg. (1885), Nr. 21, S. 165 u. 66: *Schubart* als Schulmeister in Geislingen. Die kleine Arbeit nimmt Bezug auf *Hauffs* Werk und enthält nichts von Bedeutung.

[2]) *Fischer* in der Besond. Beilage des Staats-Anzeigers f. Württemberg 1882, Nr. 17; auch abgedruckt in *G. Hauffs* Historisch-kritischer Ausgabe von *Schubarts* Gedichten (1884), S. 270.

[3]) Ein anderes Diktat, der 90. Psalm, bei *Fischer* a. a. O. S. 258.

Auch ein Beichtgebet hat *Schubart* diktiert:[1])

»Lieber Bruder!

Ich bin mit Gott entschlossen, auf Ostern zum heiligen Abendahl zu gehen. Gott gebe, daſs ich als ein würdiger Communicant ›i der Tafel Jesu erscheine! Deinem Verlangen gemäſs will ich dir er meine Beicht abschreiben:

Wohlehrwürdiger Herr Beichtvater!

Da ich heute das erstemal im heiligen Beichtstuhl erscheine, so ellet mir mein Gewissen alle Sünden vor Augen, die ich von Jugend ıf wider die göttlichen Gebote begangen habe. Ich schlage demıch voll Reue und Leid über meine begangenen Sünden, mit dem ıſsfertigen Zöllner an meine Brust und spreche: Gott sey mir armen inder gnädig! Ich lebe auch der vollen Überzeugung, daſs mir Gott n seines Sohnes Jesu willen alle meine Sünden vergeben und mich ı seinem lieben Kinde aufnehmen werde. Ich werde auch in Zukunft ıter dem Beistande Gottes mein Leben bessern und mich der Liebe ›su Christi immer würdiger machen. Ich bitte demnach Euer Wohlırwürden, mir an Gottesstatt die Absolution zu sprechen und zur ersicherung meines Glaubens und zum Trost meines Gewissens das ›chwürdige Abendmahl mitzuteilen.

Dieses ist meine Beicht, die ich vor dem Angesichte Gottes abgen will. Bete vor mich, lieber Bruder, und liebe noch fernerhin

Deinen
wahren und aufrichtigen Freund
Gottlieb Selig.«

Passionsgedanken enthält das folgende Diktat:[2])

»Geiſslingen d. 7. Aprill 1767.

Hochgeehrtester Herr Vetter!

Weil wir uns iezo abermals der heiligen Pasionszeit nähern, so ınn ich mich nicht besser darauf vorbereiten, als wann ich dasienige ıderhohle, was ich davon aus dem Munde meines Lehrmeisters in er Schule vernommen habe. Werden Sie aber so geneigt seyn, meine ›ringe Schulübung vor Ihren Augen machen zu sehen? — Nun, ich ›horche Ihren Befehlen und überschreibe Ihnen dieienige Gemählde, elche unser Lehrmeister von denen vornehmsten Personen in der eidensgeschichte Christi gemacht hat.

Jesus Christus unser hochgelobter Erlöser war die Hauptperson dieser aller merkwürdigsten Geschichte. Dieser, der von keiner inde wuſste, der ein Freund, ein Bruder, ein Arzt, ein Erretter des ıenschlichen Geschlechts war, muſste sich unschuldiger Weise von

[1]) Morgenblatt von 1859, Nr. 4, S. 86.
[2]) *Nägele* a. a. O. S. 381 ff.

seinen Feunden verspotten, verspeien, ins Angesicht schlagen, mit Dornen crönen, geifslen und endlich an das Creuz schlagen lassen. Und doch war er bey allem seinem Leiden so geduldig wie ein Lamm, das verstummet vor seinem Scheerer. Aber was kan ich, der ich ein bloser Mensch bin, von meinem Heylande Jesu Christi [!] sagen, da Ihn Engel in seinem Leiden nicht genug bewundern könnten. Maria, die Mutter Jesu, hat sich bey dem schwehren Leiden ihres Sohnes grösstentheils durch ihren stillen und zärtlichen Schmerz unterschieden. Welch ein Schwerd mufs durch ihre Seele gedrungen seyn, als sie ihren Sohn unter den Händen seiner grimmigen Feinde, unter den blutigen Schlägen der Geisel und endlich ganz mit Blut bedekt am Creuze hangen sah! Gewifs kein Schmerz ist den Schmerzen dieser grösten Mutter zu vergleichen.

Der fromme Johannes war der einzige unter denn Aposteln, der das Herz hatte, dem Erlöser bis unter das Creuz nachzufolgen. Sein ganzes Herz war voll Liebe, die er an der Brust Jesu gelernt hatte. Wie mufs demnach dieses zärtliche Herz geblutet haben, als er zu den Wunden seines besten Freundes empor sah, als er sein blasses und sterbendes Antliz erblikte, als endlich Jesus sein Haupt neigte und verschied.

Petrus war voll Feuer und Hize. Er versprach es seinem Meister, mit Ihm ins Gefängnis und in denn Tod zu gehen. Aber wie schwach ist die menschliche Natur! Eine elende Magd kan diesen Helden dahin bringen, dafs er unter denn gräulichsten Flüchen behauptet: Er kenne Jesum nicht. Doch seine Bufsthränen brachten ihm Verzeihung zu wege und er wurde nach diesem einer der eifrigsten Bekenner der Lehre Jesu . . .

Ich breche hier ab und habe die Ehre mich zu nennen

Dero ergebensten Diener
Jacob Christli[eb].«

Mahnungen an die Schüler für die kommenden Weihnachtsfeiertage:

»Meine Herren,[1])

Die Feiertage näheren sich und es ist dieses der lezte Brief, den ihr diese Woche zu schreiben habt. Ich will hoffen, dafs ihr euch diese Feiertage als Menschen und Christen aufführt. Versäumet keine Kirche und denket in denselbigen an das Kind Jesum, welches euch zum Nuzen und Exempel in diese Welt gekommen. Ihr müfst euch nicht des Fressens halber auf die Feiertage freuen, sondern vielmehr an die Gaben gedenken, die euch Christus vom Himmel gebracht hat.

Beym Weyhnachtgesang erscheinet allemahl zu rechter Zeit, singt

---

[1]) *Nägele* a. a. O. S. 388 ff. — *Schubart* redet öfter seine Schüler so an, wohl ihm Hohn.

t lauter Stimme mit und treibt nicht hinter dem Chor mit andern ungeschliffenen Knaben Narrenspossen. Geht nicht ohne meine Erlaubnifs hinweg.....

Übrigens kleidet euch warm und wann ein rauhes Lüfftlein über eure Nase weht, so müfst ihr nicht gleich schreien: O Mutterle, o Mutterle, mein Nasenspizlein! Solche verfrohrene Urscheln mufs man in Spital schiken und sie in einen alten Weiberpelz einnähen, dafs sie nicht verfrühren. Kurz, seid fromme, gehorsame, emmsige und dauerhafte Knaben, und verlasset euch auf die Liebe

Eures getreuen Lehrers
Christian Friedrich Daniel Schubart.«

Neujahrswünsche des Lehrers:

»Meine Söhne![1])

Nun sind die Feiertage abermahls geendigt, und wir haben das 1768. Jahr glüklich angetretten. Ach möchte doch dieses Jahr vor die Geifslinger Schule ein glükliches Jahr werden! Möchte doch der Himmel alle meine Wünsche erfüllen und meine Schule zu einem Aufenthalt lauter wohl gesitteter und geschikter Knaben machen! Ich wünsche allen meinen Schülern unendlich viel gutes und insbesondere den böfsgearteden Knaben, Gottes guten Geist ins Herz. Den Faulen wünsche ich Fleifs, den Ungehorsamen Gehorsam, den Gottlosen Frömmigkeit, den Unhöflichen Höflichkeit, den Frechen Bescheidenheit, dem Hanfs Dummdumm, der nicht Lesen lernen will, wünsche ich gute Augen und eine schnelle Zunge, dafs er schwarz auf weifs gleich sieht und gut ausspricht, dem Michel Lahmhand wünsche ich eine gute Dinte, gute Federn, schön weises Pappier und flinke Finger, dafs er in diesem Jahre etwas mehr schreiben lernt, als seinen lumpichten Nahmen; dem Stoffel Schweiniegel

wünsch ich in diesem Jahr
ein ausgekämmtes Haar,
den Schwammen in die Hand,
der allen Dreck verbannt....

Kurz, ihr lieben Söhne, Gott geb euch in diesem Jahre Fleifs, Gehorsam, Bescheidenheit, Mäsigkeit, Weifsheit und alle Tugenden, die euch Gott und der Welt beliebt machen können. Ich verbleibe auch in diesem Jahr

Euer getreuer Lehrer
Christian Friedrich Daniel Schubart.«

Über Neujahrswünsche findet sich folgendes Diktat:[2])

---

[1]) *Nägele* a. a. O. S. 389 ff.

[2]) Morgenblatt 1859, Nr. 4, S. 84.

»Geislingen, den 5. Jenner 1769.

Geliebter Freund!

Die Feiertage sind geendigt, das neue Jahr ist angetreten, und ich wünsche dir allen Segen. Mehr mag ich dir nicht wünschen, denn ich lache recht herzlich über die Eitelkeit aller Wünsche. Selten geht ein langer Wunsch von Herzen. Jakob Saufgurgel, ein flinker Mensch, dessen Gottheit eine Bouteille ist, wünscht seinem alten geizigen Vater, der ihm kein Geld zum Saufen geben will, ein langes Leben. Mag's ihm wohl ernst seyn? Hans Mehlsack lebt mit seinem Mitmeister in beständigem Brodneid und wünscht ihm doch zum neuen Jahr eine gesegnete Nahrung. Ist das nicht artig? — O ihr guten Vettern, sagt eure Sach doch deutsch heraus! Mein Herr Saufgurgel, sagen Sie lieber zu Ihrem Herrn Papa: »Stirb, Alter, und mache den Dukaten Luft!« und Ihr, Meister Mehlsack, sprecht doch zu Eurem Mitmeister: »Hund, krepier vor deinem Backofen!« Ihr Menschen, redet doch deutsch, wie ihr denket, so werden wir über's Jahr statt eurem falschen Prosit die erbaulichen und wahren Wünsche hören: »Hol' dich der Teufel, Herr Nachbar! — Brich den Hals, Herr Gevatter! — Marsch, altes Ripp, ich will ein junges Weib! — Vater, marschier, ich brauch Geld! — Sey doch so gut, lieber Bruder, werde dieses Jahr ein himmlischer Tambour, denn ich möchte gern den Vater allein erben!«

Das wären schreckliche Neujahrswünsche, und doch haben viele Leute auch dieses Jahr so gedacht. Ich bin aufrichtiger, Herr Bruder:

Gott gebe dir, mein lieber Fritz,
In diesem Jahr mehr Mutterwitz,
Mehr Fleifs und mehr Geschicklichkeit,
Mehr Demuth und Bescheidenheit.
Sey reinlich und beschmiere nicht
Dein Buch, die Hände, das Gesicht.
Zieh artig dich in Kleidern an,
Dafs dich ein jeder loben kann.
Gott gebe, dafs niemalen Spreu
Und Sägmehl in dem Kopfe sey.
Er mache dich in neuer Zeit
Recht klug, recht witzig und gescheid,
Dafs man einst von dir sagen kann:
Ei seht, das ist ein ganzer Mann!
Er schreibt, er denket, rechnet, liest,
Er ist ein Bürger und ein Christ.
Hört wie der Mann so weislich spricht,
Er saufet, flucht und spielet nicht,
Wie Geislingen, die kleine Stadt,
Die viele solche — — —

Oha, Herr Bruder, man kann auch gar zu aufrichtig seyn, daſs man einem vor lauter Aufrichtigkeit ein paar Rippen im Leib entzwei schlagen könnte. Leb wohl, ich verbleibe

Dein

guter Freund

Hans Schwäzdeutsch.«

Neben solch derbfäustigen Auslassungen tritt oft wie ein Sonnenregen eine Ansprache von fast elegischem Schmelze auf, wie in dem folgenden Diktat, bei welchem freilich einzelne Wetterstöſse auch dreinschlagen.

»Geiſslingen d. 12ten Juli 1768.

Geliebte Schüler,

Wann ihr jetzo auf das Feld hinausgeht und daselbsten die schönen Früchte beseht; so sollt ihr nicht dumm, wie ein Esel vor dem Kornsak, stehen bleiben, sondern allerhand Betrachtungen anstellen, wie es neulich der junge Samuel gemacht hat. Dieser kniete vor einem Aker nieder und dankte Gott vor den schönen Seegen, welchen Er uns zeiget, er bath aber auch zugleich, daſs uns doch Gott dieses Jahr mit Wetterschlag verschonen möchte. O Söhne, denket an das Jahr 1763, wo der Hagel die Früchte und die Bäume verschlug und sonsten schröklichen Schaden angerichtet hatte. Wie arm, wie elend würden wir nicht seyn; wann zu diesen nahrlosen Zeiten noch ein besonderes Gericht Gottes käme. Ein tugendhafter Knab muſs nicht hastig wie der Hund seine Schüssel voll Suppe ausschlürfen, ohne zu bedenken, woher es kommt, sondern er muſs Gott als dem Geber aller guten Gaben danken und glauben, iemehr man dankt, iemehr man erlangt. Doch, ich will nicht so gar from mit euch reden, daſs ihr nicht über dem Schreiben gähnt und einschlaft; aber denkt nur daran, was euch gesagt hat

Euer getreuer Lehrer

Christian Friedrich Daniel Schubart.«

Das ist doch gewiſs ehrliche, liebenswürdige Naivität, zu sagen: »Ich will nicht so gar fromm mit euch reden, daſs ihr über dem Schreiben nicht einschlaft.« Liegt hierin nicht das achtungswerte Geständnis ausgesprochen, daſs der Lehrer gespürt hat, sein Spruch fange an etwas seichter zu laufen? Denn das that er offenbar, als, nachdem vorher vom »Danke« gegen Gott die Rede gewesen

war, auf einmal der Zweckmäfsigkeitsgedanke des »Mehrerlangens« dazwischen springt.[1])

Anmutig, und aus des um Formen nicht eben bekümmerten *Schubarts* Munde fast rührend, lautet die Anleitung zum Briefschreiben, die er seinen Schülern diktierte:

»Mein Sohn,[2])

Weil du so begierig bist, einen vernünftigen Brief schreiben zu lernen, so will ich dir hiemit eine kurze Anleitung dazu geben. Ein Brief ist eine schriftliche Unterredung mit einer abwesenden Person.[3]) Ein Brief soll also natürlich, deutlich und schön abgefafst seyn. Ehe man einen Brief schreibt, mufs man sich vorher die Fragen beantworten: Wer bin ich? und wer ist der, an den ich schreibe? Einen andern Brief fordert man von einem Schneider, einen andern von einem Professor. Doch ist es sehr schön und oft von grofsem Nutzen, wenn auch Handwerksleute im Stande sind, sich gut auszudrücken.

Wie man sich im Umgang verhalten soll, so soll man sich auch im Briefschreiben verhalten. Gegen Vornehme sey man demüthig, gegen seinesgleichen freundschäftlich, und gegen diejenigen, die unter uns sind, sey man liebreich und herablassend. An einen Burgemeister in der Schweiz oder in Amsterdam schreibt man freilich anders als an einen Burgemeister zu Bopfingen oder Ifsny, und ein Doctor auf Universitäten kann freilich mehr Respekt fordern als ein Theriakskrämer auf dem Lande. Man mufs sich sorgfältig nach dem Inhalt seines Briefes richten. Ist die Materie traurig, so schreibe man traurig, ist sie freudig, so freue man sich mit, ist sie lustig, so scherze man. Ist die Materie trocken, so halte man die Leute nicht zu lange auf; ist sie aber verdrüfslich, so plumpe man nicht gleich zur Thüre hinein, wie ein Schulmeister, der einer hochschwangern Frau den tröstlichen Brief schrieb:

»Liebe Frau!

Der Donner hat Euren Mann und Euren einzigen Sohn unter einem Eichbaum verschlagen. Ich kann mein Seel nichts davor. Trinkt ein Gläschen Branntwein und tröstet Euch, so gut Ihr könnt.«

---

[1]) *Fischer* im »Morgenblatt für geb. Leser«, 53. Jahrg. (1859), Nr. 4, S. 84 und Bes. Beilage des Staats-Anz. f. Württemb. 1882, Nr. 17, S. 261.

[2]) Morgenblatt 1859, Nr. 4, S. 85.

[3]) *Gellert:* »Er ist eine freie Nachahmung des guten Gesprächs« (»Briefe, nebst einer praktischen Anleitung von dem guten Geschmacke in Briefen«, 1751, S. 4).

Nachdem Schubart eine Menge Erläuterungen dictiert, was Empfehlungs-, Condolenz-, Gratulations- etc. Briefe seyen, fährt er fort:

Ehe man einen Brief aufsetzt, soll man vorher überlegen, was man schreiben will, damit man nicht das Hinterste vor dem Vordersten schreibe und also das Pferd beim Schwanz aufzäume. Wer das Briefschreiben lernen will, der soll in der Orthographie vorzüglich geübt seyn, damit er nicht allen Verständigen, wie die meisten Handwerksleute, Gelächter, Ekel oder Verdrufs erwecke. Zum Aeufserlichen eines Briefes gehört ein guter Schreiber, eine gute Feder, eine gute Dinte, ein gutes Papier, ein gutes Siegellack und dann ein wohlgestochenes Pettschaft.

Diese wenige Stücke kannst du indessen, bis ich dir Mehreres schreibe, auswendig lernen, so wirst du gewifs mit der Zeit einen so guten Brief schreiben lernen als irgend ein Schultheifs oder Anwalt im Ulmerland. Liebe

Deinen
aufrichtigen Lehrer
Christian Friedrich Daniel Schubart.«

»Geifslingen den 15ten Jenner 1768.

Mein Sohn,[1])

Freilich ist es eine schöne Sache, wann man einen guten Brief aufsezen kann, und leyder gibt es wenig Bürger, die hierinnen nicht sehr ungeschikt sind. Ich habe Brief, Conto und andere Aufsätze von Handwerksleuten, Professionisten und Künstlern gesehen, worinnen oft kein Funken Menschenverstand war. Zwar sagt Meister Schwarzbart: Ei, was brauchts solcher närrischen Gribesgrabes, wann mans nur lesen kann. Ich habe nichts davon in der Schul gehört. Aber das ist eine elende Ausflucht, indem es einem vernünftigen Wesen allemahl zur grosen Schande gereicht, wann er seine Gedanken nicht an Mann bringen kan. Drum lobe ich dich, mein Sohn, dafs du von mir einige Regeln begehrst, wie man einen Brief aufsezen soll. Hier sind einige, die du dir auf das tiefeste ins Gedächtnüfs drüken sollst. Ehe du durch die Gewohnheit eine Fertigkeit im Briefschreiben erlangt hast, must du deine Briefe vorhero aufsezen. Dann ist es sehr unanständig, wenn man mitten im Briefe ein Wort ausstreicht.

Folgende drei Puncte, sollst du immer vor Augen haben

1. An wen will ich schreiben?
2. Was will ich schreiben?
3. Wie will ich schreiben?

Einem Grafen bist du freilich mehr Respekt schuldig, als einem Bettelvogt, und einem Superintendenten mehr als einem Dorfschulmeister. An Personen, die höher sind, als du bist, must du demüthig

[1]) *Nägele* a. a. O. 391.

und ehrerbietig schreiben, gegen Deinesgleichen vertraulich und munter, und gegen Geringere liebreich dich bezeugen.

Überlege, eh du schreibst, ob du condoliren oder gratuliren wilst? Ob du etwas angenehmes oder unangenehmes zu berichten hast? Ob du um etwas bitten oder schiken willst u. s. w. Nach diesen Umständen muſt du deinen Brief einrichten.

Schreib orthographisch, deutlich, zierlich, ordentlich und reinlich, richte die Überschrifft vernünftig ein, damit der Brief an Ort und Stelle kommt.

Das Weitere von der Einrichtung eines Briefes sollst du in meinem nächsten Brief erfahren. Indessen erwarte ich künftigen Freitag Vormittag abermahls einen Brief von dir, der aber besser als der Heutige seyn mufs. Ich verbleibe indessen

Dein getreuer Taufpath
Tobias Schwarzrok, Schreibmeister.

N. S. Wann du Geld hast, so kannst du dir Neukirchs [!] oder Stokhausens Briefsteller anschaffen. Der beste Briefsteller ist der welcher im Kopf stekt.«

Wie es *Schubart* von der Seele lief, wenn er seinen Schülern über weltliche Freuden Äufserungen in den Mund legte, und wie er daneben ihnen in Bufspredigten die Köpfe wusch, darüber enthalten die Hefte eine reiche Beispielsammlung. Ein Diktat vom 24. Juli 1768 (vor der Geislinger Kirchweihe) lautet wie folgt: [1])

»Mein lustiger Freund!

He! was Neues! es kommt etwas, etwas Schönes! etwas Lustiges! etwas Fröhliches, etwas

Zum Tanzen, zum Springen,
Zum Lachen, zum Singen,
Zum Geigen und Blasen,
Zum Schreien, zum Rasen,
Zum Essen, zum Trinken, zur Lust,
Es hüpfet voll Freude die Brust.

Nur noch ein Tag und wieder ein Tag und noch ein Tag, und noch einer und wieder einer, und einer drein — Hopsa! da kommt sie — und was denn, närrischer Kerl? Was sonst als die Kirchweih! Schon flattern die Bänder auf dem Hut, schon hör' ich des Schochen [2]) Bafsgeige brummen, schon sind wir auf dem Bau (so hiefs der Fest-

[1]) Morgenblatt Nr. 3. S. 53 ff.

[2]) So hiefs z. B. der frühere Kantor; dies war wohl sein Sohn.

platz), schon springen wir wie die Gaisböcke. Schon — — Doch ich kann vor Freude nicht reden. Komm du nur selber zu uns und bring ein paar neue Schuh, einen vollen Geldbeutel und einen fröhlichen Muth mit. Wie froh bin ich, daſs ich jung bin! Da müssen die alten Männer mit ihrer Brille zu Hause bleiben und die alten Weiber müssen ihre Pelze hüten, und wir — Ei, guten Morgen, ihr Graubärte, gebt uns Geld, daſs wir brav tanzen können. Man ist nur einmal jung, und wenn die Knochen steif werden, da hol der Henker das Tanzen. Gute Nacht, lustiger Fritz, schlaf wohl und komm bald zu

Deinem fröhlichen Freund
Hans Juhe.«

Nach dem Feste aber lesen wir (vom 5. August 1768) folgende Epistel: [1])

»Mein lieber Freund
ich schreibe dir
Mit Schweiſs auf meinen Wangen,
Bei meinen Büchern sitz ich hier,
Die Kirchweih ist vergangen.
Nun darf ich leider nimmermehr
Nur tanzen, jauchzen, springen,
Nun muſs der muntern Knaben Heer
Ein andres Liedlein singen.
Nun heiſst es: Bürschlein, lerne brav,
Sonst wirst du auf der Erden
Zu deiner und der Eltern Straf'
Ein fauler Esel werden.
Wer immer Feiertage hat,
Und sammelt keine Garben,
Der muſs im Alter, wann es spat,
Sich gar zu Tode darben.

Drum weg, ich seh es selber ein,
Mit allen faulen Knaben,
Die wollen immer lustig seyn
Und Feiertage haben.
Dem Hansen, der nicht Gutes thut,
Steckt noch in seinem Kopfe
Hanswurst mit seinem grünen Hut
Und groſsem Hosenknopfe.
Den kleinen Narren muſs der Fleiſs
Aus unsrem Kopfe jagen,
Ein Knab', der christlich ist und weiſs,
Muſs nur vom Lernen sagen.

---

[1]) *Fischer* im Morgenblatt Nr. 3, S. 53.

Drum sind die Bücher mir kein Joch,
Bei ihnen will ich sitzen.
Leb' wohl und denke lange noch
An Deinen treuen Fritzen.«

Um auch eine Probe davon zu geben, wie *Schubart* sein musikalisches Gewissen gegen seine Schüler wahrte und die Gesangsleistungen derselben beurteilte, möge das folgende Diktat angeführt sein:[1])

»Meine Söhne!

Die Zeit ist wieder da, dafs ihr euch auf das Weihnachtgesang vorbereiten sollt. Zwar ist das Singen etwas Vortreffliches; aber wenn man euch hört, so möchte man die Ohren verstopfen. Eure Stimmen sind gröfstentheils rauh, verdorben und unharmonisch. Einige schreien, als wenn ihnen ein Messer im Hals stäcke; einige wissen die Melodie nicht und singen also, was ihnen in Mund kommt; einige steigen oder fallen mit ihrer Stimme und einige thun gar den Mund nicht auf. Ihr könnt euch also vorstellen, was euer Lehrer leiden mufs, der die Musik kunstmäfsig gelernt hat, wann er euer Zeter- und Mordiogeschrei anhören soll. Wirklich will ich mir wie die Kanoniere in einer Schlacht die Ohren mit Baumwolle verstopfen, damit ich nicht taub werde. Indessen singt, so gut ihr könnt. Leute, die ein so musikalisches Gehör haben, dafs sie einen Esel lieber schreien hören als eine Nachtigall [singen], werden es so genau nicht nehmen.

Drum singt, als wärt ihr toll,
Brüllt mir die Ohren voll,
Singt Lieder, frisch wie Tänze,
Und schnattert wie die Gänse.
Singt, wie die Nachtigall
In eines Müllers Stall,
Wie Doblen und wie Häzen
Vom Oedenthurme[2]) schwätzen,
Wie in der Kirchweihzeit
Ein voller Bauer schreit:
So lasset nun vor allen
Auch euer Lied erschallen.

Indessen lebet wohl und schmieret heute Mittag eure Hälse mit ein paar Dutzend Leberknöpflein (Knödel), damit ihr rechte Triller schlagen könnt. Ich verbleibe mit kranken Ohren

Euer
getreuer Lehrer
Schubart.«

[1]) Morgenblatt a. a. O. Nr. 4, S. 88.
[2]) Alter Wartturm auf einer Bergspitze bei Geislingen.

Die Erzählung von Magister Bockshorns Zauberrute ist wohl lehrreicher für Lehrer als für Schüler:

»Geliebter Freund![1])

Sie haben mich in Ihrem letztern Schreiben so höflich gebeten, Ihnen die hiesige Neuigkeiten fleifsig mitzutheilen, dafs es von mir eine grose Unhöflichkeit sein würde, Ihnen nicht zu willfahren. Und jetzo habe ich Ihnen eine so artige Nachricht mitzutheilen, die gewifs Ihre Bewunderung erregen wird.

In einer der hiesigen deutschen Schulen ist ein gewisser Lehrmeister mit Namen Magister Bokshornius. Diser ging vor etlichen Wochen spazieren und dachte dem Verdrufs und den Sorgen nach, welche ihm seine unerzogene Schüler machten. Ach, seufzte er, und rang die Hände, wie lange soll ich doch den Anblick von anderhalb hundert wilden unerzogenen Knaben ertragen! Wie lange soll ich bestialischen Gestank und erstickenden Schulstaub verschlucken! Wie lange soll ich mich noch durch die unverschämte Lästerung dummer und unverständiger Eltern beschimpfen und martern lassen! Wie lange soll ich noch darzu mit einer elenden Bettlersbesoldung, ohne Rang und Ansehen, mein armes, mein elendes, mein kummervolles Leben erbärmlich fortschleppen? Ach Himmel, erhöre doch meine Bitte, und lafs mich lieber als einen algierischen Sclaven oder im Spital bei einem Stück verschimmelten Brod und einem Trunk frisches Wasser mein Elend endigen.

Als er unter rührendem Klagen sich in einen Wald vertiefte, so hörte er eine englische Stimme singen:

Geduld, Geduld, Geduld,
vermehr[t] des Himmels Huld.
Drum merke meine Lehren
und suche zu vermehren
des weisen Himmels Huld
durch Weisheit und Geduld.

Der erstaunte Magister ging auf die Stimme zu und sahe von Ferne ein reizendes Frauenzimmer unten an einem verwilderten Felsen stehen. Ein schneeweifses Gewand wallte von ihren marmornen Schultern herab. Ihre Person war grofs und einer Göttin ähnlich; sanftes Feuer blitzte aus ihren Augen und ihr schwarzes Haar lag in natürlichen Rollen um ihren Nacken her. Auf ihrer Stirne blühte eine frische Rose und Unschuld und fromme Geduld safs auf ihren Wangen. Endlich eröffnete sie ihre scharlachrothen Lippen und sprach: Komm herzu, gemarterter Sterblicher! Ich habe deine Klagen gehört und

[1]) *Nägele* a. a. O. S. 375.

ich würde dir helfen; wann es allein in meiner Gewalt stünde. Doch um Dir dein Schuljoch zu erleichtern, schenke ich Dir folgende [?] Zauberruthe. welche dir nutzliche Dienste thun kann. Sobald du einen Knaben kennen möchtest, so schlage ihn mit dieser Ruthe auf den Kopf und alsbald wirst du entdecken, ob er fromm oder gottlos, störrisch oder gehorsam, fleifsig oder faul sei. Ich selbst will Dir unsichtbarer Weise zur Seite stehen und dir unter der Last deiner Schularbeiten Kräfte zuwehen. Ja das will ich, das kann ich, denn ich bin die Göttin Geduld. So sagte sie und verschwand. Der Magister stund ganz erstaunt vom Boden auf, nahm seine Zauberruthe und eilte damit nach Hause. Seit dieser Zeit hatte er solche erstaunliche Proben mit dieser Ruthe gemacht, dafs er die Bewunderung von ganz Strafsburg, ja von ganz Frankreich auf sich gezogen.

Ich will Ihnen in meinem nächsten Briefe eine Probe von Hr. Magister Bokshornius melden.[1]) Indessen etc. etc.

[Strafsburg.] N. N.«

Aus der engen bürgerlichen und persönlichen Sphäre führte der umsichtige und weitschauende Lehrer den Blick seiner Schüler, und durch sie auch ihrer Eltern, hinaus auf das weite Feld der allgemeinen Völker- und Weltinteressen. Das war verdienstlich in einer Zeit, wo man von dem, was draufsen in der Welt vorging, in der Schule sich ängstlich zurückzog, wo Zeitungen wie heutzutage die politischen Tagesneuigkeiten noch nicht in weiten Kreisen bekannt machen konnten. Schon Jahre vorher, ehe *Schubart* seine »Chronik« herausgab, diktierte er in demselben Geiste, in dem sie redigiert ward, seinen Schülern die Nachrichten von Weltereignissen in die Feder: die damaligen Bedrängnisse in Polen, die Feindseligkeiten der Türken gegen Österreich, den todverachtenden Freiheitsmut der Korsikaner und ihre Bedrohung durch die Franzosen. Sehr oft und sehr nachdrücklich rühmt er seinen Schülern in den Diktaten den korsikanischen Patrioten Paoli, »den grofsen Mann«, wie er ihn nennt, »der die Feinde der Freiheit mit dem Donner zu zerschmettern drohe.«[2]) Auch über zeitgenössische Kunst- und

[1]) Brief Nr. 26 (*Nägele* a. a. O. S. 378 ff.) bringt diese Probe.
[2]) Morgenblatt S. 88 ff.

Litteraturereignisse hat er gegen seine Schüler nicht geschwiegen, während in das klösterliche Gemäuer der »Gelehrtenschule« der frische Gesang aus dem deutschen Dichterwalde nicht hereintönen durfte.[1]) Schon damals war er, wie später in der Chronik, der unerschrockene Freiheitsmann, der Freund deutschen Bürgertums, deutscher Sitte, deutscher Kunst, der Gegner der Schminke in Fragen des Geschmacks wie der Gesinnung, geharnischt an Gedanken, bewaffnet mit Donnern und Keulenschlägen des treffenden Worts und Flammen des zündenden Feuers.[2])

5.

Fast sechs Jahre hindurch wirkte *Schubart* in Geislingen. Schon öfter hatte er daran gedacht, sein Glück anderwärts zu suchen und sei es auch in den früher geschmähten »Schulmeistersgrenzen«. Sogar der Kaiserin von Rufsland war er einmal gesonnen, seine Dienste anzubieten; nur seine schwankende Gesundheit hatte ihn davon abgehalten (*Straufs* a. a. O. S. 176). Aber alle Hoffnungen waren wieder zerronnen, und schliefslich ergab er sich mit phlegmatischer Ruhe in sein Schicksal. Auf eine Verbesserung seiner Lage in Geislingen hatte er, vielleicht auch aus Stolz, schon längst verzichtet; der alte *Röbelen,* von dem er schon vor bald sechs Jahren gehofft, er werde ihm Platz machen, schien nicht sterben zu

---

[1]) *A. Baumeister* im Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, I. Bd., 1. Abteil.: Allg. Einleitung, S. XX (München 1895).

[2]) *Fischer* in d. Bes. Beilage zum Staats-Anz. f. Württ. 1882, S. 269. — »Dafs *Schubart* in seiner ‚Chronik' mit unablässigem Eifer und mit seiner feurigsten Beredsamkeit die patriotischen Gesinnungen des deutschen Volkes zu erwecken bemüht war, ist unzweifelhaft sein hervorragendstes und unvergänglichstes Verdienst« (*Wohlwill* a. a. O. VI, 1877, S. 381). »In der That — sagt *Straufs* I, 303 — wenn *Schubart* auch nicht als ein *Praeceptor Germaniae* glänzt — unter den *Praeceptoribus Sueviae* hat er sich durch seine Chronik eine ehrenvolle Stelle erworben.«

wollen [am 6. Juni 1770 starb er]. Es ist rührend, wenn *Schubart* am Schlufs des Briefes an seinen Schwager vom 4. Januar 1769, dem er zugleich Zeitungen übersendet, sagt: »Ich wollte dir sie gerne schenken; aber ich bin so dürftig.« (*Straufs* a. a. O. S. 190).[1])

Ein Neujahrswunsch, den *Schubart* privatim einigen Knaben diktiert und der den gewifs nicht ganz unberechtigten Unwillen des Ulmer Ministeriums hervorgerufen hatte, brachte ihn in amtliche Verwickelung und peinliche Verlegenheit. Da kam *Schubarts* Beförderung nach Ludwigsburg. Ein ihm über seine Amtsführung in Geislingen ausgestelltes Zeugnis vom 23. Juni 1769 bekundet, dafs er seiner Schule »mit vielem Nutzen bishero vorgestanden, die Kirchenmusik nach Wunsch versehen«, auf der Orgel sowohl als auf der Violin und Vokalmusik eine vorzügliche Stärke besitze, die Kanzeln zum öftern mit grofsem Applausu betreten, auch annebens in der gelehrten Welt sich bekannt gemacht, und an seinem Lebenswandel, da er die seiner Jugend zugeschriebenen menschlichen Fehler auf geschehene Ermahnung gebessert, nichts Sonderliches auszusetzen sei etc. etc.« [2]) Am 1. Sept. 1769 wurde *Schu-*

---

[1]) Nach dem Briefe vom 5. August (Nr. 62) hatte *Schubart* von Pfarrer *Abelen* das *Basedow*sche »Elementarbuch« entlehnt. — »Die Idee des Elementarbuches — so urteilt *Schubart* — ist vortrefflich; aber ich zweifle, ob *Basedow* in der Ausführung Stich halten wird« (*Straufs* a. a. O. S. 210). — Der Meldung des Zusammentreffens von *Lavater* und *Basedow* im Bade Ems fügte *Schubart* in der Deutschen Chronik v. 1774 (21. Juli) die Worte hinzu: »Möchte doch wissen, was sie mit einander sprächen! Lieber wollt ich da ein Mäusgen seyn, als wenn zween grofse Fürsten, mit dem ganzen stralenden Pompe ihrer Hoheit umgeben, bey einander Besuche abstatten.« — *Schubarts* Brief an *Böckh* vom 8. Dez. 1770 hat *Krumbach* im 3. Bändchen seiner »Deutschen Aufsätze« (S. 94) fast wörtlich nach *Straufs* I, 254 ff. zum Abdruck gebracht; am Schlufs sind einige Worte geändert.

[2]) Vgl. *A. Wohlwill:* Schubartiana im Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Litteratur Bd. 87 (1891), S. 5. — *Schubarts* Nachfolger, *Leibheimer* († 1812) war, wie es scheint, bei der Geislinger Bürgerschaft sehr unbeliebt. *Ludwig Schubart* sagt

bart vom Herzog zum Organisten und Musikdirektor in Ludwigsburg ernannt[1]) mit der Auflage, jährlich 100 fl. von seiner Besoldung dem früheren Inhaber der Stelle, *Enslin*, zu überlassen.[2]) Es blieben *Schubart* ungefähr 700 fl. mit Aussicht auf Nebenverdienst.

Schubarts Abschied von Geislingen war nach seinen eigenen Worten sehr traurig.[3]) In den letzten 14 Tagen bestand er einen Kampf mit seinen Geislinger Verwandten, die ihn zurückzuhalten suchten. Die Abreise fand am 21. September 1769 statt und war streng genommen illegal; gleichwohl war sie offenkundig und erfolgte in

---

von ihm, er habe sich »nach Leib, Seele und Sitten mehr zu einem Ochsenhändler, als zu einem Erzieher der Jugend qualifiziert.« (Sammlung von Bildnissen gelehrter Männer und Künstler etc., I. Bd., Nürnberg 1802). Als es sich um Anstellung eines Provisors handelte (1778), hob man lieber durch Gerichtsbeschlufs die Lateinschule auf. »Und da anbei auch von des Herrn *Praeceptoris* Rang geredet worden, so solle Ihme p. *Extractum* angefügt werden, dafs, wann Er sich die Liebe und Freundschaft von der Burgerschafft wie seine *Antecessores* erwerbe, Er von derselben hierunter ein mehreres, alfs er verlangen könne, erhalten werde.« — Der Provisor wurde übrigens 1780 doch noch angestellt, dies war somit der dritte Lehrer in Geislingen. Heute wirken daselbst 15 Lehrer. Erst 1828 wurde eine eigene, von der Knabenschulstelle getrennte Lateinschule errichtet. Die Realschule entstand 1838; 1873 richtete man die vereinigte Reallateinschule ein. *Klemm* in d. Württemberg. Vierteljahrsheften für Landeskunde, Jahrg. VII (1884), S. 254.

[1]) Die leicht mifszuverstehende Angabe in *R. Königs* »Deutscher Litteraturgeschichte«, 14. Aufl. 1883: »*Schubart* wurde dann Schullehrer und Organist, zuerst in Geifslingen, dann in Ludwigsburg« ist zu berichtigen (S. 344).

[2]) Es war ein eigentümliches Zusammentreffen, dafs um die Vereinigung seiner Stelle mit der des Organisten, die *Schubart* jetzt erhielt, *Schillers* Lehrer, der Oberpräzeptor *Jahn*, gebeten hatte, und dafs für die Berufung eines eigenen Organisten unter warmer Empfehlung *Schubarts* der Vater von *Justinus Kerner*, Oberamtmann *Kerner*, eingetreten war (*Hauff* a. a. O. S. 74). Vgl. *H. Kurz*, *Schillers* Heimatjahre.

[3]) *Schubarts* Leben und Gesinnungen etc. I, S. 116.

einer für *Schubart* sehr ehrenvollen Weise. Seinem Schwager schreibt er: »Ich ging hierauf von Geislingen, und die Thränen, welche die Jugend um mich vergoſs, welche scharenweis um den Postwagen stand, sind Zeugen für mich, ob ich mein Amt so gar liederlich versehen habe, wie dir mein Schwäher weis gemacht hat.« Ähnlich in der Lebensbeschreibung: »Unter tausend Thränen, durch den langen Reihen meiner Schüler hindurch, von vielen beschenkt und allen gesegnet, und mit schwerem Herzen fuhr' ich von Geislingen ab.«[1]) Wohlgemut und voll der besten Erwartungen war der junge *Schubart* im Herbst 1763 in Geislingen eingeritten; ernst und versunken in düstere Ahnungen verliefs er es 6 Jahre später, umgeben von seiner Familie. Als er einst in den Schuldienst eintrat, da hatten es die Verhältnisse so gewollt, und es war ihm nicht schwer angekommen, dieses Berufsleben zu ergreifen; jetzt bei der Übersiedelung nach Ludwigsburg hatte er eine Stelle gewählt, die mit seinem Bildungsgange nicht ganz übereinstimmte, und er fühlte sich nun für alles Kommende verantwortlich. »Thörichter Tausch von mir! Was ist der Ruhm des ersten Tonkünstlers gegen den Segen, den ein guter Prediger, ein Volkslehrer zu stiften vermag.« Aber im Ulmischen, das er eben verliefs, hätte ihm doch kein Glück geblüht; nach den Erfahrungen, die er mit dem Religionsamt gemacht hatte, muſste er auf einen längeren Aufenthalt in Geislingen verzichten. Weder seine Thätigkeit in der Schule noch sein dichterisches Schaffen war ihm von Nutzen gewesen.

Einen der lieblichsten Nachklänge zur Geislinger Schulmeisterzeit bilden die drei sicher auf dem Asperg entstandenen Gedichte: »Der Provisor« (1783), »Provisorlied« (1784) und »Schulmeistertrost« (1784), welch letzteres hier eine Stelle finden möge:

---

[1]) *Schubarts* Leben und Gesinnungen etc. I, 117.

Schulmeistertrost.[1])

h habe viele Sorgen,
Leben wird vom Morgen
die späte Nacht
ıhren zugebracht.

el Mägdlein und viel Knaben
ıiner Seele haben,
hrlich eine Pflicht
rückendem Gewicht.

ıch thu' ich es mit Freuden;
Christi Schäflein weiden
leebesäter Trift
selig nach der Schrift.

e grofsen starken Geister
lmt oft ein Schulmeister,
ı dem Hirtenamt
einem Eifer flammt.

ır Kinder Herz regieren
ie zur Tugend führen
treuen Unterricht,
eine süfse Pflicht!

s Lesen, Rechnen, Schreiben
inft'gen Bürgern treiben,
ie mit Bildners Hand
en für das Land;

d wenn mit stillem Schmähen
enschen auf uns sehen,
ür verdienten Lohn
ben Spott und Hohn;

8. Dies leiden ohne Kränken
Und still im Herzen denken:
Ich dulde gern die Schmach
Dem gröfsten Lehrer nach —

9. Dies ist Schulmeisterswürde
Drum trag' ich meine Bürde
Und meinen Hirtenstab
Geduldig bis ins Grab.

10. Wenn ich die Orgel spiele
Voll göttlicher Gefühle,
Und die Gemeinde singt,
Dafs mir's im Herzen klingt;

11. Wenn Gottes Huld mir lächelt
Und Himmelsluft mich fächelt,
Rinnt von der Stirne heifs
Herunter mir der Schweifs:

12. So fühl' ich süfsen Frieden;
Und will ich auch ermüden,
So denk ich an den Lohn,
Uns beigelegt am Thron.[2])

13. Sing' ich mit meinen Knaben:
»Lafst uns den Leib begraben!«
Vor eines Christen Grab,
So blick' ich stumm hinab;

14. Und seufz: Hier will ich schlafen
Einst unter meinen Schafen,
Und ach, nach kurzer Ruh',
Erlöser, weckst uns du!

ı Historisch-kritische Ausgabe von *Chr. Fr. D. Schubarts* Ge-
n von *Gustav Hauff* (Leipzig, o. J.) S. 457. — Vgl. auch *Chr.*
. *Schubarts* Gedichte, herausg. v. seinem Sohn *Ludwig Schu-*
2 Teile). Frankfurt a. M., J. C. Hermann, 1802. Bd. II, S. 335 ff.
Ausgabe hat wenig Wert.
) Ähnlich der Schlufs im Provisorlied: »Im Himmel ist unsre
nung bereit.« Damit will *Schubart* nicht spotten, sondern
n (*Hauff* S. 291). »Schulmeister und Provisoren weifs der
itig schalkhafte Dichter über die Bürde ihres Amtes durch
ısung auf dessen Würde zu trösten« (*Straufs* a. a. O. II, 454).

Schubarts späteres Leben können wir nur kurz berühren. *Schubart* war 3½ Jahre in Ludwigsburg, der damaligen Residenz des ausschweifenden und verschwenderischen Herzogs Karl Eugen, dem »deutschen Lampsakus«. Langsam, aber unaufhaltsam, ging es mit ihm abwärts. »Wein und Weiber — sagt er — waren die Skylla und Charybdis, die mich wechselweise in ihren Strudeln wirbelten.«[1]) Seine Frau flüchtete zeitweise mit den Kindern nach Geislingen.[2]) Am 21. Mai 1773 gab Herzog Karl dem leichtsinnigen Dichter den Abschied und liefs ihm das Land verbieten. *Schubart* »folgte diesem Befehl auf der Stelle«; seine Frau blieb noch einige Zeit in Ludwigsburg, in allen Gesellschaften als Bettlerin angesehen, und zog dann, sich auf Gott verlassend, der Heimat zu. Wohin das Schicksal ihren Gemahl verschlagen hatte, wufste sie zunächst nicht.[3]) Fast 2 Jahre, 1773—1775, lebte *Schubarts* Familie im heimatlichen Geislingen; die Kinder besuchten dort die Schule. Nur selten kam in der ersten Zeit Kunde von dem in der Fremde irrenden Dichter, der sich in Heilbronn, Heidelberg,[4]) Schwetzingen, Mannheim, München (Vorhaben katholisch zu werden, scheiterte zum Glück), Augsburg und Ulm aufhielt. In München hörte der Geheimrat *v. Lori*, der sich damals mit Reformen im Schulwesen beschäftigte, *Schubarts* pädagogische Ansichten gern.[5]) Zuletzt konnte dieser seine Familie wieder unterstützen. In Augsburg und Ulm gab er die »Deutsche Chronik« heraus; in Augsburg hatte er viele würdige Männer zu Freunden, z. B. *Mertens*, den Rektor des Gymnasiums und Freund des Philologen

---

[1]) *Schubarts* Leben und Gesinnungen I, S. 153.

[2]) Vgl. Barbara Streicherin in *D. Fr. Straufs'* Kleine Schriften. Neue Folge, S. 464 ff. *Schubarts* Leben u. Gesinnungen I, 160.

[3]) Ebendas. I, 169.

[4]) Zu seinem Besuche des Heidelberger Schlosses bemerkt er: »Wer von hier aus nicht einen Fluch nach Frankreich hineinschleudert, — denn Franzosen haben das Schlofs verwüstet, — der kann ohnmöglich ein biederer Deutscher sein« (Ebendas. I, 193).

[5]) Ebendas. I, 270; vgl. *Straufs* I, 295.

Reiske.[1]) In Ulm, mit seiner Familie wieder vereinigt, fühlte er sich zufrieden und ruhig.[2]) Da wurde er am 23. Januar 1777, einem Erlafs des Herzogs Karl von Württemberg zufolge, aus dem Gebiet der freien Reichsstadt Ulm von dem Klosteroberamtmann *Scholl* nach dem württembergischen Grenzstädtchen Blaubeuren gelockt, dort von einer Kommission in Haft genommen, in schleuniger Fahrt auf die Festung Hohenasperg gebracht und hier 10 Jahre widerrechtlich gefangen gehalten.[3]) *Schubart* wurde nie zur Untersuchung gezogen, nie vor ein Gericht gestellt; über den Grund seiner Verhaftung etwas Bestimmtes zu sagen, ist also schwer. »Wegen seiner Chronik,« könnte man kurz sagen.[4]) Erst im neunten Jahr der Gefangenschaft durfte ihn seine Gattin mit den Kindern besuchen. Endlich am 11. Mai 1787 wurde *Schubart* frei.

---

[1]) Ebendas. II, 20. — Vgl. *L. Simmet*, Schubart in Augsburg 1774/75 (Augsburg).

[2]) Ebendas. II, 71 und 79.

[3]) Ebendas. II, 133 ff.

[4]) Die Hohe Karlsschule in Stuttgart ist ein spezifisches Geschöpf jenes pädagogischen Jahrhunderts, eine selbständige und originelle Leistung des 18. Jahrhunderts auf dem Gebiete des Schulwesens. Friedrich der Grofse hatte für Herzog Karl Eugen von Württemberg 1744 einen kurzen »Fürstenspiegel« geschrieben. Aber freilich erst viele Jahr später, wie *Schubart* spottend gesagt hat:

> Als Dionys von Syrakus
> Aufhören mufs
> Tyrann zu sein,
> Da ward er ein Schulmeisterlein,

erinnerte sich dieser kleine Despot, dafs er nicht blofs ein Nachfahre der Versailler Könige, sondern auch ein Sohn des Jahrhunderts der Aufklärung sei. Seit 1767 wendete der Herzog dem Unterrichtswesen seine Aufmerksamkeit zu. Bekannt ist, dafs jenes Epigramm den Zorn Karls in hohem Grade hervorrief und mit die Veranlassung wurde, an *Schubart* ein strenges Erziehungssystem zu erproben. *Theob. Ziegler,* Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen (München 1895), S. 243. — *Solger* a. a. O. S. 31. Vgl. Schwäbischer Merkur 1880, 1881, 1887, 1891. — *Wilh. Heyd,* Bibliographie der Württembergischen Geschichte. (Stuttgart, Kohlhammer, 1896.) II. Bd., S. 608—610.

Auf das düstere Gefängnisleben folgte ein kurzes, aber durch die Liebe seiner Angehörigen verschöntes Dasein. »Wie mir's war,« schreibt er an seinen Sohn, »als ich die Weite des Himmels wieder sah, das kann ich dir nicht sagen. So mufs es dem Elias gewesen sein, als er, die Erde verlassend, mit Flammenrossen in Himmel fuhr.«[1] *Schubart* wurde als Hof- und Theaterdichter in Stuttgart angestellt. Seine Aufgabe war nun, »im Lesen, Deklamieren, in der Mimik, Pathognomik und theatralischen Musik« Unterricht zu erteilen; nebenbei schrieb er wieder die »Chronik«. Im Herbst besuchte er Geislingen, Ulm und Aalen das letzte Mal. »Eine rührende Szene war's« — schreibt er in einem Briefe vom 18. Nov. 1787 — »als sich im Ochsen meine ehemaligen Schüler um mich her stellten und mir mit Thränen für den ehemals genossenen Unterricht dankten. Ich lege dir hier die Abschrift eines Briefes bei, den mir ein Bürger beim Abschied zuschickte.« (Es ist ohne Zweifel der unten abgedruckte Brief *Joseph Fischers*.)[2] Noch 4 Jahre wirkte *Schubart* nach dieser Reise in Stuttgart, besonders als Herausgeber der Chronik; seine Thätigkeit am Theater war minder erfolgreich. Seine Verhältnisse hatten sich in jeder Beziehung günstig gestaltet. Am 10. Oktober 1791 starb er. Auf dem Hoppelaufriedhofe wurde er beerdigt, doch ist das Grab nicht mehr zu finden.

6.

Blicken wir zurück auf *Schubart* und auf seine Lehr- und Erziehungsthätigkeit in Geislingen. Man könnte wohl das Bedenken haben, ob eine Persönlichkeit wie *Schubart*, der ohne charaktervolle Einheit in seiner Haltung als Mensch und Schriftsteller, in seinem ganzen Leben nicht durch Grundsätze, sondern durch Stimmungen, Laune und Leidenschaft vielfach geleitet wurde, überhaupt geeignet sein könnte, auf andere erzieherisch einzuwirken. Gewifs

---

[1]) *Straufs* II, 338. — [2]) Ebendas. S. 356.

ist, dafs *Schubart* nicht den höchsten Anforderungen in sittlich-religiöser Hinsicht entspricht. Zu bedenken bleibt aber, dafs trotz aller Schwäche und Haltlosigkeit ein gewisser idealer Zug in *Schubarts* Wesen sich nie verleugnet hat. Wenn von irgend einem, gilt von *Schubart* das Wort, dafs »das erscheinende Leben des Menschen zwischen seinem Urbild und seinem Zerrbild schwanke.« [1]) Mochte er sich auch noch so oft dem letzteren näheren, so ist doch zu keiner Zeit das erstere seinem geistigen Auge völlig entschwunden. Ein solches Urbild seines Strebens und Handelns ist zu erkennen in einem in Geislingen verfafsten Stück der »Zaubereien«, dem Zauberhain, in dem Apoll auftritt und ein barbarisches Volk zuerst als Priester, dann als Gesetzgeber, als Arzt, als Sänger und endlich als Dichter zu heben und zu veredeln sucht. Sicherlich haben wir in dem Apoll dieser Erzählung das idealisierte Bild des Dichters vor uns. [2]) Auf seine Mitmenschen aufklärend und veredelnd einzuwirken, ihre Wohlfahrt wenigstens durch die Macht des Wortes zu fördern, Thorheiten zu geifseln, Mifsstände zu rügen, Begeisterung für die höchsten Güter zu erwecken und zu nähren: das waren die Ziele, welche *Schubart* sein ganzes Leben hindurch fast unausgesetzt im Auge behielt, und zu deren Verfolgung er sich stets aufs neue aufraffte, wenn auch vorübergehend minder lautere Triebe die Idealität seines Wollens beeinträchtigt hatten.

Teils durch eigene Schuld, teils durch fremden Unverstand, teils durch Ungunst der Verhältnisse war *Schubarts* Geislinger Existenz unerträglich und unhaltbar geworden. [3]) Wenn wir uns erinnern, wie er das Thema der »algierischen Sklaverei« seines Präzeptorats und der

---

[1]) *Wohlwill* a. a. O. VI, 344.

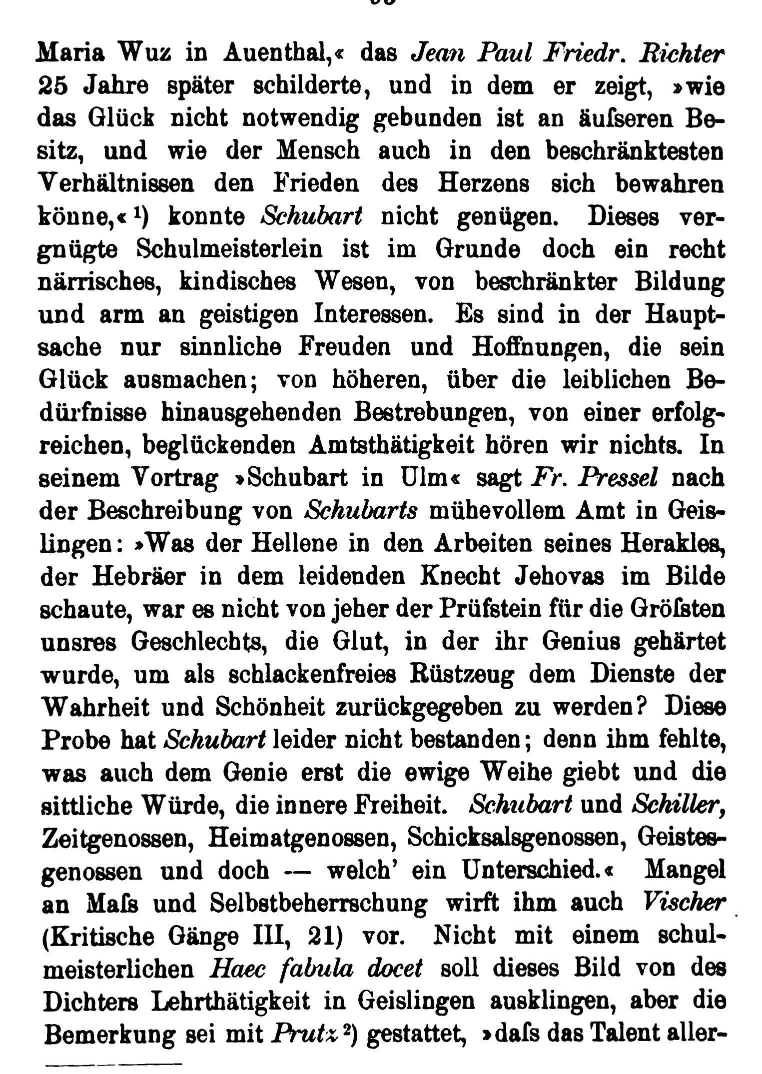
[2]) Vgl. *Nägele* a. a. O. S. 257 ff. — Vgl. *Schubarts* vermischte Schriften, herausg. v. *Ludwig Schubart*, Sohn. I. Teil. (Zürich, Gefsner, 1812). S. 4 ff.

[3]) *Straufs* a. a. O. S. 51 ff.

mit demselben verbundenen entehrenden Nebenbeschäftigungen in den Briefen an seine Freunde immer wieder vorgeführt hat, so denken wir vielleicht an ein Wort von *Lorenz v. Stein:* »Werfen wir einen Blick auf das europäische Leben sowohl der Vergangenheit als der Gegenwart, so sehen wir Tausende und Tausende geistig gebildeter, tüchtiger Männer an der schweren Arbeit, das geistige Leben der Völker zu bilden. Schwer ist diese Arbeit in mehr als einem Sinn; sie ist es wirtschaftlich, gesellschaftlich und geistig in gleichem Maſse. Wenn auf irgend einem Gebiete der Lohn ernster Mühe nicht immer im gleichen Verhältnis steht zu dem, was diese wert ist, so wissen wir alle, daſs das gerade im Bildungswesen der Fall ist. Gehört schon viel dazu an geistigem Gut so viel zu erwerben, um dasselbe mitteilen zu können, so gehört nur zu oft noch viel mehr dazu, in einem Dienste den Mut nicht zu verlieren, der das Beste was wir besitzen fordert, ohne den Eifer zu lohnen, und der, jeden Tag aufs neue beginnend, doch niemals aus dem was er giebt ein Eigenes machen kann. Es ist ein Dienst, dessen Wesen es ist nur für andere zu arbeiten. Je höher wir das Ziel setzen, das hier erstrebt werden soll, um so mehr müssen wir die Arbeit achten, durch die es gewonnen wird. Diese Hochachtung gerade der bildenden Arbeit aber steht noch immer nicht im richtigen Verhältnis zu ihrem Wert und ihrer Mühe. Das Leben des Lehrers ist noch immer selbst in unserem Jahrhundert ein Leben des Kampfes mit den Sorgen, ein Leben, das für alle, alle Erfolge vorbereitet, nur für sich selber nicht.« [1])

»Geschicklichkeit zu möglichst Vielem und Zufriedenheit mit möglichst Wenigem« — dieses Wort *Chr. H. Zellers*, mit dem er das Wesen eines tüchtigen Volksschullehrers bezeichnet, findet nur in der ersten und nicht in seiner zweiten Hälfte Anwendung auf unsern *Schubart*. Das glückliche Stillleben des »vergnügten Schulmeisterleins

[1]) *Lorenz v. Stein*, Das Bildungswesen. I. Teil (2. Aufl.). Stuttgart 1883. Vorwort VI.



Maria Wuz in Auenthal,« das *Jean Paul Friedr. Richter* 25 Jahre später schilderte, und in dem er zeigt, »wie das Glück nicht notwendig gebunden ist an äufseren Besitz, und wie der Mensch auch in den beschränktesten Verhältnissen den Frieden des Herzens sich bewahren könne,« [1]) konnte *Schubart* nicht genügen. Dieses vergnügte Schulmeisterlein ist im Grunde doch ein recht närrisches, kindisches Wesen, von beschränkter Bildung und arm an geistigen Interessen. Es sind in der Hauptsache nur sinnliche Freuden und Hoffnungen, die sein Glück ausmachen; von höheren, über die leiblichen Bedürfnisse hinausgehenden Bestrebungen, von einer erfolgreichen, beglückenden Amtsthätigkeit hören wir nichts. In seinem Vortrag »Schubart in Ulm« sagt *Fr. Pressel* nach der Beschreibung von *Schubarts* mühevollem Amt in Geislingen: »Was der Hellene in den Arbeiten seines Herakles, der Hebräer in dem leidenden Knecht Jehovas im Bilde schaute, war es nicht von jeher der Prüfstein für die Gröfsten unsres Geschlechts, die Glut, in der ihr Genius gehärtet wurde, um als schlackenfreies Rüstzeug dem Dienste der Wahrheit und Schönheit zurückgegeben zu werden? Diese Probe hat *Schubart* leider nicht bestanden; denn ihm fehlte, was auch dem Genie erst die ewige Weihe giebt und die sittliche Würde, die innere Freiheit. *Schubart* und *Schiller*, Zeitgenossen, Heimatgenossen, Schicksalsgenossen, Geistesgenossen und doch — welch' ein Unterschied.« Mangel an Mafs und Selbstbeherrschung wirft ihm auch *Vischer* (Kritische Gänge III, 21) vor. Nicht mit einem schulmeisterlichen *Haec fabula docet* soll dieses Bild von des Dichters Lehrthätigkeit in Geislingen ausklingen, aber die Bemerkung sei mit *Prutz* [2]) gestattet, »dafs das Talent aller-

---

[1]) *K. Lange, Jean Paul Friedr. Richters* Levana nebst pädagogischen Stücken aus seinen übrigen Werken etc. (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1886.) S. XXXVII.

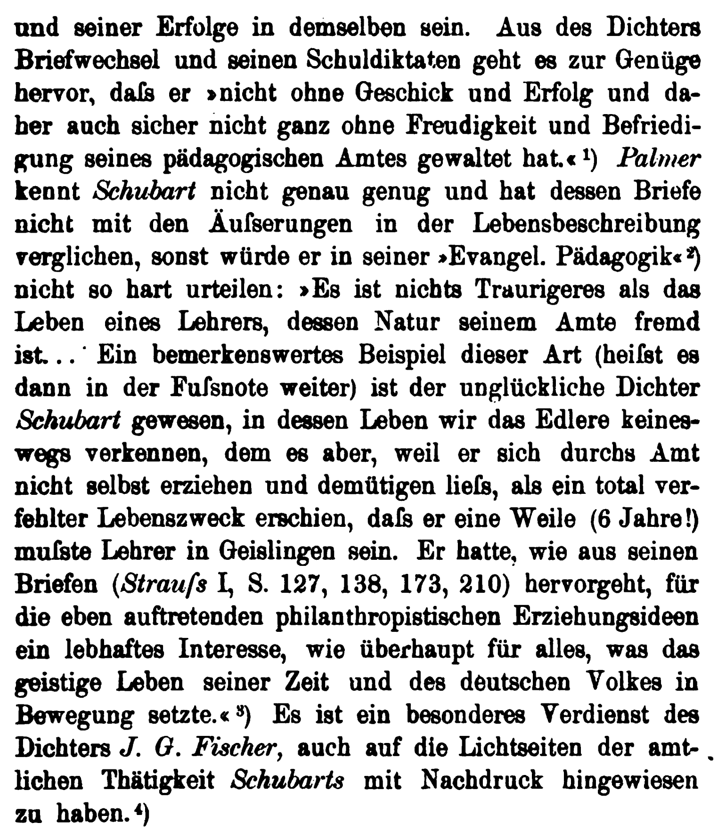
[2]) *R. E. Prutz*, Litterarhistorisches Taschenbuch, 5. Jahrg. (1847), S. 437. Der Aufsatz (auch in *Prutz*, Menschen und Bücher [Leipzig 1862] erschienen) ist vielfach ungerecht gegen *Schubart*.

dings ein freies Geschenk der Götter, dagegen der Charakter, die Gesinnung, die sittliche Würde jedes Mannes eigenes, freies Besitztum ist: ein Besitztum, für dessen Verwendung und Beschaffenheit daher auch ein jeder verantwortlich bleibt, sich selbst sowohl und seinem eigenen Bewufstsein, als dem richtenden Urteil der Geschichte.«[1] »Haben *Kant* und *Herbart* recht, dafs der Wille das eigentliche Objekt aller ethischen Wertschätzung bildet, so geht daraus mit unabweisbarer Gewifsheit hervor, dafs die sittliche Bildung des Willens als oberster Erziehungszweck angesehen werden mufs.«[2] Die fünf Ideen der Herbartischen Ethik — die Idee der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Vergeltung —, verbunden in der Einheit des Bewufstseins, machen in ihrer Gesamtheit das Ideal der Persönlichkeit aus. Nicht eine dieser Ideen darf zum Leitstern erhoben werden, sondern vielmehr nur alle vereinigt können dem Leben seine Richtung anweisen; es darf nicht die Idee der inneren Freiheit, d. i. die Übereinstimmung des Willens mit der praktischen Einsicht, oder die Idee der Vollkommenheit, d. i. die der Willensstärke, wie z. B. bei *Schubart*, zu kurz kommen. Treten die ethischen Musterbilder in einem Menschen nicht blofs vereinzelt hervor, sondern durchdringen sie alle Geistes- und Gemütszustände, beherrschen sie die leitenden Grundsätze und die davon ausgehenden Bewegungen, dann ist das Ideal der Persönlichkeit in ihm verkörpert. An jeder Äufserung ist dann derselbe Mensch zu erkennen, in allen Lagen des Lebens erscheint er als derselbe charaktervolle Mensch. Wo eine solche beharrliche Übereinstimmung der Person mit der Gesamtheit der ethischen Ideen stattfindet, da sprechen wir von Charakterstärke der Sittlichkeit.

Wir wollen nicht einseitig und ungerecht in der Beurteilung von *Schubarts* Stellung zu seinem Lehrberuf

[1]) Vgl. auch die Ausführung von *Straufs* I, S. 3 ff.

[2]) *Rein*. Pädagogik (2. Aufl.), S. 71. Vgl. *Ziller*, Ethik (2. Aufl.), S. 157.



und seiner Erfolge in demselben sein. Aus des Dichters Briefwechsel und seinen Schuldiktaten geht es zur Genüge hervor, daſs er »nicht ohne Geschick und Erfolg und daher auch sicher nicht ganz ohne Freudigkeit und Befriedigung seines pädagogischen Amtes gewaltet hat.«[1]) *Palmer* kennt *Schubart* nicht genau genug und hat dessen Briefe nicht mit den Äuſserungen in der Lebensbeschreibung verglichen, sonst würde er in seiner »Evangel. Pädagogik«[2]) nicht so hart urteilen: »Es ist nichts Traurigeres als das Leben eines Lehrers, dessen Natur seinem Amte fremd ist... Ein bemerkenswertes Beispiel dieser Art (heiſst es dann in der Fuſsnote weiter) ist der unglückliche Dichter *Schubart* gewesen, in dessen Leben wir das Edlere keineswegs verkennen, dem es aber, weil er sich durchs Amt nicht selbst erziehen und demütigen lieſs, als ein total verfehlter Lebenszweck erschien, daſs er eine Weile (6 Jahre!) muſste Lehrer in Geislingen sein. Er hatte, wie aus seinen Briefen (*Strauſs* I, S. 127, 138, 173, 210) hervorgeht, für die eben auftretenden philanthropistischen Erziehungsideen ein lebhaftes Interesse, wie überhaupt für alles, was das geistige Leben seiner Zeit und des deutschen Volkes in Bewegung setzte.«[3]) Es ist ein besonderes Verdienst des Dichters *J. G. Fischer*, auch auf die Lichtseiten der amtlichen Thätigkeit *Schubarts* mit Nachdruck hingewiesen zu haben.[4])

Schubart hat selbst von sich gesagt, daſs er »groſse Anlagen zum Volkslehrer«[5]) habe. Für ihn »war das Leben des niederen Volks nach seinen verschiedenen Klassen und in seinen eigentümlichen Zuständen, Empfindungs- und Ausdrucksweisen ein Lebensgebiet, inner-

[1]) *Wohlwill* a. a. O. Archiv etc. B. XV. (1887), S. 25.

[2]) Evangel. Pädagogik (2. Aufl.), S. 467. Vgl. *Hauff* a. a. O. S. 398.

[3]) *Palmer* verweist auf den Brief *Schubarts* an *Böckh* vom 10. Juni 1767 (*Strauſs* I, 148 ff., s. oben).

[4]) *A. Holder* in »Volksschule« 1887, V. Heft, S. 208. — Vgl. auch *Solger* a. a. O. S. 18.

[5]) *Strauſs* a. a. O. II, 390 (Brief an seinen Sohn).



was volkstümlich ist, das ist
»Von stufenmäſsigem, lückei
strenger Methode war dabei
einem »Normallehrplan« hätte
kommen dürfen. Damals hat
mierenden Regulativen noch g
Zeit war kein König in Israel,
ihm recht deuchte.«[2]) In der
so übel nicht; selbst jung, wuſs
umzugehen, durch sein genial
durch seine unerschöpflichen ori
und durch eine Fülle von Wiss
fruchten. »Sicherlich kümmert
stempelt ihn allerdings zum Geg
gogen — um die schwachen und
hierzu fehlte es ihm an Gedul
hatten die aufgeweckten und gesc
Anregung und Bereicherung vo
daſs die andern sich doch auch
sorgte sein unversiegbarer Humo
Witz.«[3]) Nach allem, was wir

fesseln; er hat dadurch erziehlich auf die jugendlichen Gemüter zu wirken gesucht, dafs er stets neben der Erkenntnis auch die Willenskraft anregte. Die Langeweile, die *Herbart* für die Todsünde der Pädagogik erklärt und die *Hildebrand* den wahren Teufel des Schullebens nennt — wird in der Geislinger Schule unter *Schubart* keinen Platz gefunden haben. Zuzugeben ist allerdings, dafs unser Dichter zuweilen das uneigentliche Interesse, das dem Pikanten und Geistreichen nahe kommt, angewendet hat, nicht das »echte« pädagogische Interesse, das überhaupt keine chronische Langeweile aufkommen läfst, das langsam arbeitend eine Stufe nach der andern erklimmt und durch die Thätigkeit sich immer wieder neu erzeugt, allen hastigen Sprüngen geistreichen Witzes fernsteht, allmählich aber höher zu seinem Ziele durchdringt. Dieses Interesse vernünftig abzumessen und passend anzuwenden, ist der Hauptfaktor erfolgreicher pädagogischer Wirksamkeit.«[1])

Schubarts pädagogische Thätigkeit in Geislingen brachte schöne und nachhaltige Früchte und liefs in der Stadt ein Andenken zurück, das sich weit über das mitlebende Geschlecht fort erhielt und noch heute nicht erloschen ist. Der bereits genannte *J. G. Fischer* schliefst seine »Mitteilungen über *Schubarts* Lehrerzeit«[2]) mit folgenden Worten: »So war und dachte, so lebte und wirkte *Schubart,* so sprach *Schubart,* der Lehrer, seine Jugend an. — Ob er pädagogisch verfahren ist? Die verfeinerte und überfeinerte Erziehung von heute würde massenhaft an seiner Lehrmanier auszusetzen finden. Aber der Beifall, der nach Kraft, nach ungeschminkter Wahrheit sucht und urteilt, ist gewifs auf seiner Seite. Es versteht sich von selbst, dafs wir gerade nur bei einer Natur wie Er eine solche Art zulässig und gerechtfertigt finden.[3]) Wo Ge-

[1]) Deutsche Blätter f. erz. Unterricht: Der langweilige Lehrer von *F. Horn.* 1898 (S. 86).

[2]) Bes. Beilage des Staats-Anz. f. Württ. 1882, S. 264.

[3]) *Schubart* hat sich stets von den »Durchschnittsmenschen« unterschieden.

danke und Einkleidung so Blitz und Schlag zugleich sind wie bei ihm, kann man kaum eine andere Rechenschaft der Absicht fordern als die Wahrheit des Dranges, der eben wirken wollte, wie er mufste, und der keine anderen als seine eigenen Wege kannte. Fragen wir aber nach der Wirkung, die er ausübte, so könnten wir schon, ohne dafs wir über seine Erfolge auch sonst belehrt wären, aus der Natur seines Unterrichts schliefsen, dafs er die Jugend mächtig anregen, begeistern und erschüttern mufste. Um statt einer Menge traditioneller Zeugnisse ein geschriebenes Dokument zu liefern, soll ein Brief folgen, der nach *Schubarts* Erlösung aus der Veste von dem mehrerwähnten *Jos. Fischer* an ihn geschrieben wurde bei Anlafs eines Besuchs, den der frei gewordene Dichter von Stuttgart aus in Geislingen machte. Der Brief lag mir im Original vor und lautet:[1])

»Geislingen am 22. Oktober 1787.

Unvergefslicher, theurer Lehrer!

Es ist mir schon viele Jahre her die Gelegenheit versagt gewesen, weder mit Ihnen persönlich zu sprechen, noch an Sie zu schreiben. Und da nun jetzt der für mich so glückliche Zeitpunkt da ist, solches zu thun, so erkühne ich mich, Sie mit gegenwärtigem Brief zu belästigen. Er enthält zwar weiter nichts, als theils einen nochmaligen Dank gegen Sie zu äufsern, den ich Ihnen für Ihre mir erwiesene Liebe schuldig bin, theils auch meinen Abschied von Ihnen zu nehmen, weil ich keine Hoffnung habe, Sie lange hier in Geislingen geniefsen zu können. — Doch fällt mir der heutige Abschied lange nicht mehr so schwer, weil ich weifs, dafs Sie jetzt glücklich sind, und nicht mehr wie vorher Ihre Tage eingeschlossen im Kerker verseufzen mussen. Ich habe während Ihren ohnelängst verflossenen Drangsalsjahren manche Thränen im Stillen um Sie verweint, und ich bejammerte mich selbst als einen Verworfenen, weil Thränen und Seufzer um Ihre Freiheit vom Himmel gegen mich unerhört zu bleiben schienen. Aber wie glücklich wurde mir nicht der gestrige Abend, da ich meinen mir ewig theuren Schullehrer wiederum umarmen und Ihnen die Hand drücken kann! (Dieser Tag ist einer der glücklichsten meines Lebens.) Sie, lieber Herr Professor! haben in mir den Grund zur Tugend und Gottesfurcht gelegt und mich auf

[1]) Bes. Beilage d. Staats-Anz. f. Württ. 1882, Nr. 17, S. 264.

den Weg zu meinem ewigen Glücke geführt; ich habe Ihre Befehle befolgt und weiche nicht davon ab und habe die frohe Hoffnung im Herzen auf die künftige Ewigkeit. — Nun, alle Liebe, alles Gute, das Sie an mir gethan haben, lohne Ihnen der Himmel! Mehr bin ich nicht vermögend, als Ihnen Gottes Lohn anzuwünschen, und ich weifs, dafs ein gerechter Wunsch nicht leer zurückfällt. — Ich habe Sie zwar im Herzen schon so oft glücklich gewünscht, ich thue es auch heute — ja, ich werde Sie noch an meinem Grabe segnen, und auch da soll es nicht das Letztemal sein. Ich werde, wenn uns die Ewigkeit einmal wieder vereinigt, Ihnen noch vor Gott und seinem Sohne danken, und mein Bekenntnifs ablegen, was Schubart an mir gethan. — Nun leben Sie sammt Ihrer lieben und theuren Familie gesund und glücklich! — Denken Sie zuweilen auch noch an einen geringen Freund Fischer! — Denken Sie aber nicht in dem Betracht an mich, dafs ich Sie in meinem jugendlichen Leichtsinn so oft beleidigt. (Ich weifs, Sie verzeihen ja gerne.) Sondern denken Sie etwann so an mich, dafs ich Sie wie mein Leben geliebt und bis an mein Lebensende lieben werde.

Ich bleibe indessen mit warmer Liebe Ihr
ewig verpflichteter
Joseph Fischer.«

Ein Mann, der solche Saat gesäet hat und solche Früchte reifen sah, hat auch ein Recht auf unsere dauernde Erinnerung. Wir meinen, »wer als Lehrer nach Jahrzehnten einen solchen Brief von einem ehemaligen Schüler erhielt, der kann nicht umsonst auf dem Katheder gesessen haben, und von dem können wir nicht sagen, dafs er ohne Segensspuren zurückzulassen im Schulamt gewirkt habe. Es ist freilich eine grausame Ironie des Schicksals, dafs der Mann, der auf so originelle Weise in der Pädagogik sich versuchte, später selbst ein Gegenstand der Pädagogik werden sollte, an dem sich fürstliche Laune und Zucht zu versuchen beliebte.« [1]) Aber wenn wir bisher wohl gewohnt waren, ihm nur in letztgenannter Beziehung unser Interesse und Mitgefühl zuzuwenden, so soll doch auch — der »Präzeptor von Geislingen« von uns nicht ganz vergessen sein. Und so scheiden wir von *Schubart,* der unsere Aufmerksamkeit in Anspruch genommen hat, von

[1]) *Böckheler* a. a. O. S. 619.



wohl einer der kraftvollsten u
Nebengänger der Gröſsesten u

[1]) *J. G.* ***Fischer*** **a. a.** O. **S.** 265



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

118. Heft.

Caspar Dornau,

ein pädagogischer Neuerer im Anfang des siebzehnten Jahrhunderts.

Von

Dr. Adolf Sellmann.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1898.

Preis 80 Pf.



Caspar Dornau,

n pädagogischer Neuerer im Anfang des siebzehnten Jahrhunderts.

Von

Dr. Adolf Sellmann.

Pädagogisches Magazin, Heft 118.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1898.





Vorwort.

Die Geschichte der Pädagogik ist eine verhältnismäfsig junge Wissenschaft, die kaum hundert Jahr alt ist. Kein Wunder, dafs sie jetzt noch etwas Lückenhaftes und Unfertiges an sich hat, weil sie noch im Wachsen und Werden begriffen ist. Bei dem jetzigen Standpunkt der Wissenschaft ist es noch unmöglich, eine vollkommene Geschichte der Pädagogik zu schreiben. Viele fleifsige Hände müssen sich noch regen, bis der Bau fertig ist. Die umfangreiche Litteratur vergangener Tage (z. B. des Humanismus) mufs nach allen Richtungen durchgraben werden, auch auf die Gefahr hin, keine gewaltigen Steinadern zu treffen. Die nachfolgende Monographie will nichts als nur einen kleinen Baustein herzutragen. Der schlesische Schulmann *Caspar Dornau*, bisher gänzlich übersehen, und doch wohl bedeutender als *Ratke*, verdient es in den Geschichten der Pädagogik erwähnt zu werden, zumal da *Comenius*, von ihm beeinflufst, ihn ehrfurchtsvoll »den grofsen Schulkritiker« nennt.

Oberweifsbach, August 1898.

A. S.



Folgende Litteratur wurde benutzt:

Schmidt, Antonius, Casparis Dornavii orationum aliorumque scriptorum tomi II. Gorlicii 1677. Schmidt hat in diesen zwei Bänden die meisten Werke des *Dornau* gesammelt. Die darin enthaltenen Schriften hat schon *Dornau* zu seiner Zeit herausgegeben. Nicht darin enthalten sind:

Dornavii Casparis, amphitheatrum sapientiae socraticae jocoseriae. Hanoviae 1619.

Dornavii, C., de consiliariis Basileae 1605;

Dornavii, C., Historiae universalis synopsis, Gorlicii 1615.

Dornavii, C., Mercurius nobilis, Gorlicii 1616.

Für die pädagogische Beurteilung sind für uns besonders wichtig:

Dornavii, C., Gymnasii Gorlicensis disciplina et doctrina, Gorlicii, 1609 nur teilweise bei *Schmidt* Op. I, 64—110. Dies Buch enthält eine *epistola dedicatoria*, die Einführungsrede des *Georg Ludovicus, Dornau's* Antrittsrede *»de severitate ac lenitate in republica et schola«, »de moribus et disciplina gymnasii Gorlicensis leges'* und *»de studiis doctrinae.«*

Dornavii, C., Ulysses scholasticus, Gorlicii 1619, auch in *Schmidt's* Ausgabe; auch von *Negelein* 1726 in Nürnberg herausgegeben: Ein einzelner Brief ist noch in Schelhorn, *amoenitates litterariae, tom. IV, pag. 524 squ.*

Zur Lebensbeschreibung sind aufser seinen Werken benutzt worden:

In exequias luct. Christinae filiolae bimae Casp. Dornavii, Gorl. 1615.

Aus den *»sriptores Lusaticorum rerum:«*

Martini Meisteri annales Gorlicenses und

Ch. Funcii, de coenobio et gymnasio Gorlicensi. Ferner:

Allgemeine deutsche Biographie, unter *Dornau, Caspar;*

Knauthen, das Gymnasium *augustum* zu Görlitz, 1768;

Schmieder, ein Blick in das Schulleben vor 200 Jahren — die *acta scholastica Laubani rectoris Bregensis* übersetzt ,— Brieger Schulprogramm 1829 und 1832;

Klopsch, Geschichte des Schönaichischen Gymnasium zu Beuthen — für uns deshalb sehr wertvoll, weil die handschriftlichen Schätze des Freiherrlich-Schönaich'schen Archivs benutzt sind — Großglogau 1818.

Schönwälder und *Guttmann*, Geschichte des königlichen Gymnasiums zu Brieg.

Zur allgemeinen pädagogischen Beurteilung sind *Paulsen's*, *Ziegler's* und *K. A. Schmid's* Geschichten der Pädagogik herangezogen.

Inhalt.



Comenius, der bei weitem gröfste unter den Pädagogen des 17. Jahrhunderts, ist viel zu bescheiden und ehrlich, als dafs er es etwa verschwiege, dafs schon Männer vor ihm ähnliches wie er gedacht und gewollt haben und in dankbarer Verehrung nennt er Männer wie *Ratke*, *Bacon*, *Bodinus*, *Rhenius*, *Eilhard Lubinus*, *Janus Caecilius Frey*, *Johann Heinrich Alstedt*, *Johann Valentin Andreae*, *Caspar Dornau* u. a.

Von diesen Männern ist zumeist nur *Ratke* näher bekannt; und doch sind manche der genannten Pädagogen bedeutender wie er. —

Der unbekannteste dieser Vorgänger des *Comenius* ist wohl *Caspar Dornau*. Man sucht vergeblich seinen Namen in den »Geschichten der Pädagogik«, trotzdem wir ihn wegen seiner pädagogischen Bedeutung über seinen Zeitgenossen *Ratke* stellen wollen. Er erkannte alle pädagogischen Mängel seiner Zeit, deckte sie rücksichtslos auf, machte sehr beachtenswerte Besserungsvorschläge und bewies seine praktische Tüchtigkeit als Erzieher von böhmischen Magnatensöhnen und als Rektor der Schulen zu Görlitz und Beuthen. Er verdient aber noch deshalb unsere besondere Beachtung, weil *Comenius* sein pädagogisches Hauptwerk kennt und dadurch von ihm beeinflufst ist. Nennt ihn doch *Comenius* ehrfurchtsvoll »den grofsen Tadler der Irrtümer, welche die Schulen begehen« (*Com. op. omnia*, *Amstelodami* 1657, II, 208: *magnus animadversor errorum, quos committunt scholae.)*

Daher wollen wir (I) auf das Leben und (II) auf die pädagogischen Anschauungen eines Mannes näher eingehen, der nach seinen eigenen Worten nur das eine

Lebensziel hatte, nach Kräften für das Wohl der Jugend zu arbeiten,[1]) um dann (III) durch einen Vergleich mit *Comenius* und *Ratke* seine pädagogische Bedeutung zu erkennen.

I. Leben und Wirken Dornaus.

Caspar Dornau (Dornavius) ist am 11. Oktober 1577 zu Ziegenrück an der Saale im Voigtlande geboren. Er wurde nicht im Elternhause, sondern von seinen Grofseltern in Saalfeld erzogen und besuchte auch die dortige Schule bis zum Jahre 1594 (*Klopsch* 214). Dann studierte er auf den Universitäten Jena und Leipzig Philosophie und Medizin (*Gym. Gorl. disc. et doctr. C.* 4). Darauf zog er als Dolmetscher des *Gregorius Jordanus*, eines gelehrten Venetianers an den deutschen Höfen umher, bis dafs er sich als praktischer Arzt in Prag niederliefs. Hier beginnt seine pädagogische Thätigkeit. Er unterrichtete nämlich Söhne von böhmischen Edelleuten, unter denen *Adam von Budowa* und *Jaroslaus von Smirzi* zu nennen sind. Mit den Familien beider Zöglinge blieb er während seines ganzen Lebens eng befreundet (Op. II, 115; *Wenzeslaus Budowez von Budowa, circulus Horologii Lunaris et Solaris. Hanoviae* 1616 *praefatio*; bes. Op. II, 421 f.; 567 f.). Es war damals Sitte, dafs die adeligen jungen Leute ihren besonderen Erzieher hatten, der die Schulen und Universitäten mitbesuchte und sie auf den späteren Reisen, die man nach vollendetem Studium zu machen pflegte, begleitete. So war D. sieben Jahre lang der beständige Begleiter des *Jaroslaus von Smirzi* (Op. II, 115), der das Gymnasium zu Görlitz (Op. II, 133) und die Universitäten zu Basel und Heidelberg besuchte. In Basel erhielt

---

[1]) *unum illud agnosco et ago, prodesse juventuti et pro viriculis meis de ea bene mereri (Schelhorn, amoenitates litterariae tom* IV, pag. 524.)

D. durch seine *Dissertation de luxatione brachii* die medizinische Doktorwürde. Darauf machten Lehrer und Schüler noch weite Reisen durch Frankreich, England, Belgien und Italien (Op. II, 136; *Gorl. Gymn. disc. et doctr. F,* 3; Op. II, 381). Auf diese Reisen weist D. öfters hin, weil er dabei Gelegenheit gehabt habe, die Schulverhältnisse auch anderer Länder Europas kennen zu lernen (Op. II, 302 f.). Gleichzeitig hatte er durch sein bisheriges Wirken pädagogische Erfahrung gesammelt und Lust und Liebe zur Schulsache bekommen (*Gymn. Gorl. disc. et doctr. C,* 4). Mit Freuden nahm er deshalb die Stellung als Rektor am Görlitzer Gymnasium an, zu der er durch einstimmigen Beschlufs des Senats berufen wurde (*Gorl. Gymn. disc. et doctr. H* und *F,* 2). So hielt er denn am 15. April 1608 nach der Einführungsrede des *Georg Ludovicus* — dieselbe ist uns noch in *Gorl. Gymn. disc. et doctr. C,* 2 ff. erhalten — unter vielem Beifall seine Antrittsrede *de severitate ac lenitate in republica et schola:* In derselben entwickelte er mit glänzender Beredsamkeit seine Ansichten über die Disziplin und zeigte dadurch, dafs er wohl im stande war, an der Spitze einer solchen Schule zu stehen und Zucht und Ordnung in ihr aufrecht zu erhalten. Er hegte die Hoffnung und den Wunsch, dafs unter seinem Rektorat allezeit aus dem Görlitzer Gymnasium wie aus dem trojanischen Pferde tüchtige und im späteren Leben brauchbare Männer hervorgehen möchten.

Im Jahr 1609 erschien der Studiengang (*de studiis doctrinae*), der uns über den Unterrichtsstoff der sechs Klassen und über die Behandlung desselben näheren Aufschlufs giebt. Manche beachtenswerte Neuerung läfst sich in demselben erkennen: Er verlangt z. B. Beschränkung der grammatischen Regeln, Verknüpfung des fremdsprachlichen mit dem muttersprachlichen Unterricht. In der ersten Klasse wird aufser dem gewöhnlichen Stoff noch nach einem kurzgefafsten Compendium Ethik und Geschichte getrieben. Hiermit sollen Sprachübungen vorge-



dem einzelnen Fall vom L
werden (*disc. et doctr. H,*

Wie er, so hatten auch
Kreise erwartet, dafs die G
Zukunft entgegengehen wü
in den ersten Jahren sein
so dafs auch der böhmisch
lausitzische Adel seine Söh
Doch bald ging es rückwä
nahm ab. Woran lag das
Martini Meisteri berichten
der Neifse, dann von Einqu
daten und schliefslich auch v
Auch seine eigene Familie
denn er verlor in kurzer Z
Töchterchen.[1]) Die Pest wüte
dafs die Schule geschlossen
1614 wollte er die Schule
deshalb die Eltern auf, ihre
schicken: Er will es dem
nachdem die Segel zerrissen

ihm auch die Menge der Schularbeiten eine zu grofse, so dafs ihm zu seinen besonderen gelehrten Beschäftigungen fast alle Mufse geraubt war. Er gab daher am fünften Juli 1615 das Rektorat auf (*Chr. Funecii, de coen. et gymn. Gorl.* 1674). Trotz des freiwilligen Wegganges spricht sein Nachfolger *Elias Cüchler* mit der gröfsten Hochachtung von ihm (*actus inauguralis, Gorlicii* 1616).

Doch vor der Niederlegung des Rektorats hatte er sich schon eine bessere Stelle gesichert. Denn er hatte schon mit dem Freiherrn *Georg von Schönaich* einen förmlichen Vertrag abgeschlossen, durch den er zum Professor an der neugegründeten Schule zu Beuthen bestimmt war.

Die Gründung dieser Schule ist eine beachtens- und rühmenswerte Leistung. Für uns ist es nötig, dafs wir auf ihre Geschichte und auf ihren Charakter eingehen, weil D. diese Anstalt beeinflufste und von ihr beeinflufst wurde.

Der Freiherr *Georg von Schönaich,* infolge seiner eifrigen Studien in Wittenberg selbst ein grofser Gelehrter wollte eine Schule gründen, in der die Gegensätze der Konfessionen abgeschwächt und vor allem die theologischen Zänkereien vermieden werden sollten. Er fand bei diesem Streben geistesverwandte Männer, z. B. *Petrus Titus, Adam Liebig, Jeremias Colerus,* die die Ausführung des Planes mit in die Hand nahmen. So wurde 1614 das Pädagogium zu Beuthen gegründet, eine Anstalt, die unseren heutigen Gymnasien entspricht. Daran sollte sich das *gymnasium* anschliefsen. Für das »Gymnasium«, unseren jetzigen Universitäten entsprechend, errichtete man zwölf Professuren, die alle Wissensgebiete umfafsten. Besonders beachtenswert ist der *professor pietatis* und der *professor morum.* Der *professor pietatis* sollte unterrichten und anleiten, wie die Akademiker religiös sich verhalten, wie sie ein rechtes, gottseliges Leben führen sollten und »wie die ganze *theologia* und alles, was im alten und neuen Testament zum Christentum gehört, *ad realem praxin in omni vitae genere* zu bringen sei«. Zu diesem Zweck



und zu schicken wüfsten«?
er richtete man die Professu

Die Besetzung dieser
schwierig, denn es mufste e
kenntnis, Beobachtungsgabe,
Gewandtheit und Gelehrsaml
wenig oder gar keine Vorarb
Dann aber wollte man gerad
Mann wählen, der durch sei
seine weitläufigen Beziehunge
lockenden Glanz verleihen und
ziehen könnte. Deshalb schie
zu geeignet und mit ihm wur
Vertrag geschlossen.

Am 26. Mai 1616 wurde
schirr abgeholt. Für seinen gr
zahlreiche Familie waren zeh
war nämlich seit 1608 mit de
von Milzix verheiratet und i
sieben Söhne und sieben Töc
ihn allerdings

In Beuthen wurde er auf das freundlichste aufgenommen, er bekam die Reisekosten vergütigt, dann eine freie Wohnung, einen Weinberg, Vieh und ein ansehnliches Deputat an Wein, Getreide und andern Lebensmitteln geschenkt (*Klopsch* S. 217). Er wurde sofort in den Schulrat aufgenommen, in dessen Händen die Verwaltung und Leitung des Pädagogiums und Gymnasiums lag.

Er hat nun thatsächlich den Ruf der Schule in weite Fernen getragen und für die Professur der Sitten war er der geeignetste Mann. Aber in anderer Beziehung war sein Eintritt in das Lehrerkollegium verhängnisvoll. D. wurde in hohem Grade geehrt und gefeiert und von dem Freiherrn stets vor den andern ausgezeichnet, so daſs er mit einem gewissen Stolz auf seine neidischen Kollegen herabblickte. Kein Wunder, daſs es schon am Einführungstage zu einem unangenehmen Auftritt kam. Der Freiherr wollte die Ceremonie der Einführung möglichst feierlich gestalten, doch dem derzeitigen Rektor *Jakob Behrnauer* behagte dies nicht recht. Als nun D. die Lehrkanzel besteigen wollte, um seine Antrittsrede zu halten, und den Rektor gebeten hatte, kein Stück mehr von der Musik spielen zu lassen (*Klopsch*, S. 55), sprang *Behrnauer* plötzlich vor und hielt eine Empfehlungsrede. Das war nun allerdings gänzlich wider das Programm. D. war empört über das Vorgehen des Rektor, weil er der Empfehlung nicht bedürfe, und verlieſs voll Unmut den Saal. Das war für die anwesenden Freiherren *Georg* und *Johann von Schönaich,* für die Lehrer und Schüler eine peinliche Situation. Doch schlieſslich gelang es den vereinigten Anstrengungen einiger Professoren, den verletzten D. wieder zu besänftigen, so daſs er nach der Rede *Behrnauers* seine Antrittsrede hielt. Seine Antrittsvorlesung konnte er aber wegen Krankheit (*lithomia* Op. I, 360) erst am 30. Januar 1617 halten. Dieselbe erschien später unter dem Titel *Charidemus, hoc est de morum pulchritudine, necessitate, utilitate ad civilem conservationem* in der zur Anstalt gehörigen Druckerei. (Op. I, 357 ff).



die Einzelheiten der Ein
wir durch die Stiftungsur
6. Juni 1616 aufs beste

Ordnung und Zucht i
Organismus aufrecht zu
leichte Aufgabe. Aber d
Rektor D. mufste sich al
beider Schulen fügen, zum
Freiherrn stand. Im Apri
ein neuer Rektor gewählt
lichen Befehl des Freiherrn
gende Jahr das Rektorat,
gern sahen und Einspruch
denn auch im folgenden Ja
und Energie das Rektorat u
letzten Monaten des Jahres 1
die Anstalt vom Krankenb
S. 97).

Nach den Schulgesetzen
Rektor gewählt werden. I
siegte, und sie wählten dah
1619 ei

Förderer der Anstalt starb,[1]) und das Schulvermögen wurde schlecht verwaltet, so dafs der neue Schulpatron *Johann von Schönaich* in Geldnot geriet, und die Lehrer nicht mehr ihre regelmäfsigen Einkünfte hatten.

Mit klarem Blick und mit traurigem Herzen sieht D. den Rückgang der Schule. Überhaupt scheint er all den Jammer und das Elend, das der dreifsigjährige Krieg über das deutsche Vaterland bringen sollte, geahnt zu haben. So geht durch manche seiner Schriften, die er im Jahre 1619 verfafst hat, ein düsterer und hoffnungsloser Zug: ein unheildrohender Komet am Himmel (Op. II, 108, 402 f., 593 ff.), die blutigen Fehden zwischen dem Franken- und dem Sachsenstamm »der Kraft Deutschlands«, die Wirrnisse in der Kirche, der Tod des Erzherzogs *Maximilian* — das alles mufs ihn traurig stimmen. Ihm als Schulmann thut aber der traurige Zustand der Schulen, von denen er ein Bild in den düstersten Farben entwirft (Op. II, 402 ff.), besonders weh.

Charakteristisch ist in dieser Beziehung die Art und Weise, wie er im Dezember 1619 seinen Freund *Heinrich Ritter* über den Tod seines Sohnes tröstet: Er möge froh sein, dafs sein Sohn nun nicht mehr zwischen die schlechte Jugend geraten könne. Die Disziplin in Haus und Schule sei gelockert, die Akademieen seien Stätten der Zügellosigkeit, Gottlosigkeit und Ruchlosigkeit. Alles werde angesteckt, selbst die alternden Männer, die mit einem Fufse im Grabe stehen. Darum sei der Tote am glücklichsten: *quam beatus, quam felix, qui evaserit.* Die Lebenden aber müfsten mit *Paulus* ausrufen: Ich unglücklicher Mensch, wer wird mich erlösen vom Leibe dieses Todes? (Op. II, 402 ff).

Es ist daher kein Zufall, dafs gerade in diesem Jahre sein »*Ulysses scholasticus*« erschien, in dem er die Schulmängel seiner Zeit geifselt. Dieses Werk ist für uns besonders lehrreich, nicht nur deshalb, weil es *Comenius*

---

[1]) D.'s Leichenrede, *Energetes Christianus* Op. II, 603.

kennt, sondern auch darum, weil wir durch dasselbe am besten erkennen, wie er mit gesundem Menschenverstand und praktischem Urteil die Schäden und Nöte der damaligen Schulen aufdeckt und zu heilen sucht.[1])

Mit der Schule zu Beuthen, die einer so glänzenden Zukunft entgegen zu gehen schien, ging es immer mehr rückwärts, viele Professoren und Lehrer verliefsen dieselbe, und auch D. trat im September 1620 aus dem Lehrerkollegium aus. Infolge der Kriegswirren, der Pest, neuer Zwistigkeiten und Religionsstreitigkeiten innerhalb der Lehrerschaft vegetierte die Beuthener Schule nur noch, bis dafs im Jahre 1628 die kaiserlichen Siege und die katholischen Reaktionsbestrebungen ihr den Todesstofs versetzten.

D. trat 1620 in den Dienst der schlesischen Fürsten und Stände. Er hatte dort kein bestimmtes Amt zu verwalten, sondern er wurde als Diplomat wegen seiner feinen Sitten, Gelehrsamkeit, Erfahrung und Weltklugheit zu verschiedenen, bei der gefährlichen Lage des Landes schwierigen und wichtigen Aufträgen und Sendungen verwandt (z. B. auf dem Landtag zu Neusohl und auf dem Reichstag zu Warschau). Er löste mit Geschick seine diplomatischen Aufgaben und wurde daher von *Ferdinand* II. in den Adelstand erhoben und hiefs seitdem *Dornavius von Dornau.*

---

[1]) Im Jahre 1619 erschien noch sein bekanntestes Werk *Amphitheatrum sapientiae Socraticae icoseriae*, das für uns aber nur litterarhistorisches Interesse hat. Es ist dies ein umfangreiches Sammelwerk, in dem durch griechische, lateinische oder deutsche Gedichte oder Prosastücke aus alter oder neuer Zeit Lobenswertes getadelt und Tadelnswertes gelobt wird. Wenn der Litterarhistoriker *Morhof* (*Polyhistor* I. 1, 21, 45) den D. als *diligens in nugis sed eruditis* bezeichnet, so mufs eben beachtet werden, dafs *Morhof* nur dies eine Werk von D. kennt. Allerdings sind in diesem Werk manche gar merkwürdige Schnurren gesammelt, z. B. wie sich Mücken, Flöhe und Läuse über ihre gemachten Lebenserfahrungen äufsern, und doch ist die Kenntnis desselben für jeden Litterarhistoriker sehr wichtig. —

Im Jahre 1621 wurde er dann fürstlicher Rat und Leibarzt beim Herzog *Johann Christian* von Brieg. Es ist merkwürdig, dafs uns seit seinem Weggange von Beuthen von ihm nichts Schriftliches mehr vorliegt. Wir finden nur einige Aufschlüsse über die letzte Zeit seines Lebens in den Schulakten des *Laubanus*, des damaligen Rektor des Brieger Gymnasium. Diese *acta scholastica rectoris Laubani* hat *Schmieder* in den Brieger Programmen von 1829 und 1832 herausgegeben und *Schönwälder* und *Guttmann* in der »Geschichte des Königlichen Gymnasium zu Brieg« verwertet (*Schönwälder*, S. 118 und 99).

Dafs D. als alter Schulmann sich ziemlich viel um das Brieger Gymnasium gekümmert hat, ist sicher. Wir wissen z. B., dafs er selbst einmal als Schauspieler an einer dramatischen Aufführung am Gymnasium teilgenommen und die Rolle des Raphael in der »Susanna« *Frischlin's* gespielt hat (*Schönwälder* S. 115).

Als Ostern 1625 wieder eine gute dramatische Aufführung an der Schule stattgefunden hatte, liefs der Fürst dem Rektor durch D. seine Anerkennnng aussprechen. Doch — merkwürdig — schon etwa drei Monate später, am 19. Juli 1625 ging dem *Laubanus* ein Visitationsdekret zu, das eine ganze Reihe von Mängeln der Schule aufzeigte und manche Vorwürfe gegen die Lehrer enthielt. Der in seinem Schulmeisterstolz gekränkte und aufgebrachte Rektor, der uns bis zu jenem Tage so interessante Nachrichten über die Schule gegeben hat, bringt seit jenem 19. Juli 1625 keine Notizen über die Brieger Schule mehr, sondern schliefst seine Schulakten mit der Bemerkung, dafs Fürst und Landeshauptmann durch die Künste eines böswilligen Ratgebers, der gern den Görlitzer Rektor *Johannes Ludovicus* an seine Stelle bringen wollte, zu dem Visitationsdekret bewogen worden sei. *Schönwälder* und *Kaiser* (Brieger Programm 1844) halten es für wahrscheinlich, dafs D. dieser Mann gewesen sei. Dies ist aber nicht nur wahrscheinlich, sondern ganz sicher, wenn wir

den Inhalt des Dekrets mit den pädagogischen Anschauungen des D. vergleichen.

Der Wortlaut des Dekrets ist nicht erhalten, wohl aber der Bericht der Kommission, zu der auch D. gehörte. Denselben hat Professor *Stenzel* in der Hoffmannschen Monatsschrift für Schlesien 1829, Maiheft S. 337 f. im Auszuge mitgeteilt. Jeder Lehrer wurde unter Zusage der Verschwiegenheit und mit Hinweisung auf seine Pflicht befragt, was für Mängel und Gebrechen des Schulwesens oder auch Vorschläge zu dessen Verbesserungen anzugeben hätte, — ein Verfahren, wie es regelmäfsig an der Beuthener Schule gehandhabt wurde. Nicht darauf komme es an, ob viele oder wenige Schüler in der Schule seien. Der Fürst hätte viel Sorgfalt und Kosten für die Anstalt verwandt, aber brauchbare Beamte gingen aus ihr nicht hervor. Man führe manche Gründe für den Rückgang der Schule an, aber der eigentliche Hauptgrund sei der, dafs die Lehrer nichts taugen, dafs sie nebenbei noch andere Dinge trieben und dabei doch zu hohe Anforderungen stellten, dafs sie die Schüler nicht individuell behandelten und das Gedächtnis mit dem *ingenium* verwechselten. Der Schreibunterricht müsse umgestaltet werden, die langen Commentare seien zu beseitigen, die Praxis solle mit den *studiis eloquentiae* vereinigt werden. Man solle die ganze Philosophie, auch die *mathematicae disciplinae* (Realien) in den Schulunterricht hereinziehen — alles Forderungen, die D. schon 1619 in seinem *Ulysses scholasticus* aufstellt.

Was hat ihn aber nun bewogen, dafs er den Fürsten zu diesem Vorgehen veranlafste? War es wirklich Intrigue und selbstisches Interesse wie *Laubanus* angiebt, um einen anderen Rektor an die Schule zu bekommen? *Laubanus*, wie alle Lehrer sind in ihrem Amt geblieben, aber der einflufsreiche D. hätte sicherlich seinen Zweck erreicht. Oder waren wirklich die Brieger Schulverhältnisse tadelnswert? Beachten wir folgendes: *Laubanus* war ein Mann, der durchaus der Fahne des Humanismus folgte, indem

er das Altertum als einzige Quelle der Wissenschaft ansah und einen guten Lateiner für jeden Beruf für geeignet hielt (*Schönwälder*, S. 32). Dafs auch gerade Stücke des *Frischlin*, des extremsten humanistischen Formalisten, aufgeführt wurden, ist besonders charakteristisch. D. aber hatte schon 1619 ganz energisch gegen die einseitige humanistische Formalbildung protestiert und die Anforderungen des praktischen Lebens berücksichtigt wissen wollen. *Laubanus* hatte allerdings durch öftere dramatische Aufführungen und durch monatliche Studien-Wettkämpfe *(quinquertia)* den Beifall des grofsen Publikums gefunden, aber ein kundiger Fachmann wie D. sah darin nur hohles Wortgepränge und wufste, dafs diese Effekthascherei und diese Bravourleistungen nur die ruhige und gesunde Entwickelung der Schule schädigten.

Wir können uns demnach nicht entschliefsen, anzunehmen, dafs D. die Schule zum Schauplatz seiner Intriguen gemacht hätte, sondern wir glauben, dafs er nur das Wohlergehen der Schule bezweckte und an derselben die Durchführung seiner Reformgedanken plante. Auch die Aussetzung eines grofsen Kapitals für Schulzwecke ist wahrscheinlich auf seine Einwirkung hin geschehen (*Schönwälder*, S. 138).

Welche Folgen die Wirksamkeit des D. auf die Brieger Schule gehabt hat, läfst sich nicht ermitteln. Für Reformen war gerade damals die ungünstigste Zeit, denn die unheilvollen Wirren des dreifsigjährigen Krieges machten sie erfolglos. Einige Jahre später, als wieder Kriegsunruhen Schlesien bewegten und die Sachsen und Schweden das Land verheerten, starb D. am 28. September 1632.

II. Pädagogische Anschauungen Dornaus.

Die einzige Quelle, seine pädagogischen Ansichten kennen zu lernen, sind seine Werke. Wir finden sonst nirgends Angaben über D. als Pädagogen. Auch der



nasio Gorlicensi) mit b
sind allerdings seine We
Eleganz lesenswert, denn
rundeten Form, die Fülle d
Reichtum an packenden V
machen seine Werke für u

Für unseren Zweck sin
ergiebig: 1. *Gymnasii Go*
1609, (auch teilweise op I
gramme, durch die er als
zu den öffentlichen Schulprü
einlud (Op. II, 466—552;
lasticus 1619, in dem er i
Schäden der sogenannten
II, 309—372). Doch auch
in denen er kein pädagogis
uns öfters gelegentliche, abe
gogische Bemerkungen entg

Die damaligen Schulve
Mängel und Gebrechen au
Kleines

seinen langjährigen Reisen die Schulen vieler Länder gesehen und habe schliefslich als Privatlehrer einzelner Zöglinge und dann als Leiter öffentlicher Schulen sich selbst praktisch mit der Pädagogik beschäftigt. Deshalb könne er sich wohl ein fachmännisches Urteil über pädagogische Fragen erlauben.

Er giebt nun nicht etwa ein spekulativ wohlbegründetes, inhaltlich allumfassendes und wohlgegliedertes System, sondern er löst alle die pädagogischen Fragen durch sein sicheres und klares Urteil und durch seinen gesunden Menschenverstand. Wir müssen auch bedenken, dafs erst *Comenius* die Pädagogik als selbständige Wissenschaft erkannt und ihr System aufgebaut hat. Demnach sind die Gedanken über Pädagogik bei D. gleichsam gelegentliche, und doch hat er wohl keine wichtige pädagogische Frage unbeantwortet gelassen.

Die Erziehung sei die schwierigste, aber zugleich wichtigste Aufgabe. Denn nach der Meinung des D. kann nichts schwieriger und wichtiger sein, als »den Menschen, das langweiligste unter allen Geschöpfen zur Menschlichkeit zu erziehen« (Op. II, 336) als »die Jugend zu unterrichten, d. i. aus Bestien Menschen zu bilden« (Op. II, 227). Dabei habe die Erziehung ein doppeltes Ziel, nämlich die intellektuelle und sittliche Ausbildung des Zöglings vor Augen. Denn bei der Erziehung sollte die *doctrinae elegantia* und die *honestas morum* erstrebt werden *(disc. et doctr. epist. dedic.)*. »Die Jugend soll *ad Bonae Mentis templum Virtutisque* geführt werden« (Op. I, 218). Beides gehört eng zusammen: *eruditio cum morum honestate vinculo plane adamantino est conjungenda (disc. et doctr. H, 2.)*. Doch gesetzt den Fall man könnte nur eins erreichen, dann ist die sittliche Tüchtigkeit der Gelehrsamkeit vorzuziehen.[1]) Damit sagt aber D., dafs er die Erziehung viel höher als

---

[1]) *Satius est meliorem fieri quam doctiorem, si utrumque simul atque semel adsequinon liret (disc. et doctr. ep. ded).*



leisten, als wenn
unterrichten« (Op. I, 218)
richtig erziehe, der versü
an dem Staat (Op. II, 24
Brunnenvergifter (Op. I, 1

Wer soll denn nun na
werden? Er meint, daſs
bedürftig und bildung
nicht erzogen würden, würd
kümmern; andererseits kön
Erfolg ausgebildet werden,
und stumpf erscheinen (Op.
Vogel zum Fliegen, das P
Quinctilian) Bestie zur Wildh
geschaffen ist, so ist einem
weglichkeit und Denkfähigke
Geister mit denen gemeins
ihre rasche Auffassungsgabe
einer den andern durch sein
streite es nicht. Doch wenn
der andere weniger, so läſst
der durch

Studium geeignet. Manche Eltern verzweifeln an der geistigen Fähigkeit ihrer Kinder und wollen sie Handwerker werden lassen. Er sei nun zwar weit davon entfernt, abraten zu wollen, aber er behaupte, dafs es sich gar nicht so früh sagen lasse, wie ein Kind beanlagt sei. »Ich aber möchte Euch, Ihr lieben Familienväter, herzlich gebeten haben: Verzweifelt nicht gleich in den ersten Jahren an der Begabung und an der Entwickelungsfähigkeit Eurer Kinder, sondern entfernt vorher die Hindernisse im Hause, Schmeichelei, Nachgiebigkeit, Verzärtelung, Verweichlichung, Zänkerei und Nascherei, und bringt sie vorwärts bald durch Zureden, bald durch Abreden. Was weigert ihr Euch? Der Maulbeerbaum, die Olive kommt spät hervor und trägt doch noch eine herrliche Frucht, die Weide dagegen grünt gar bald und ist unfruchtbar.« So sei es auch oft mit den Kindern: sie entwickeln sich frühzeitig, um dann plötzlich in der Entwickelung halt zu machen oder umgekehrt, sie entwickeln sich erst langsam, um dann ordentliche Fortschritte zu machen (*disc. et doctr. G.* 1).

Wenn auch demnach die Erziehung eine allumfassende sei, so müfsten doch die einzelnen Zöglinge nach ihrem Stand, ihrem Alter und ihrer Individualität verschieden behandelt werden. Der Vornehme wird anders erzogen und in anderem Stoff unterrichtet wie der Geringe; deshalb hält er eine Unterscheidung von niederen und höheren Schulen und Universitäten für nötig (s. u.).

Auch das verschiedene Alter der Kinder mufs berücksichtigt werden: die ganz Kleinen müssen zart, liebevoll und freundlich behandelt werden, müssen »gelockt« werden: *parvuli nunc verborum blandimentis, gestuum simulatione, nunc cupediarum crustulis, nunc libelli aut vestimenti promissione nunc aliis atque aliis artibus ad artes nostras sunt pelliciendi.* Das erscheine leichter als man glaube und doch sei es wirklich eine gewisse Begabung sich zu den Kleinen herabzulassen.

Bei den Grofsen könne man energischer auftreten: *cum maioribus vero solidius est agendum et adducendi illi aerio ribus monitis ac frequentioribus* (*disc. et doctr. G.* III).

Schliefslich müssen die Kinder auch nach ihrer Individualität verschieden behandelt werden. Man habe dabei zu achten auf die *ingenia* d. h. auf die intellektuelle Beanlagung und auf die *mores* d. h. auf die sittliche Beschaffenheit.

Das *Ingenium* kann leicht beweglich (*velox, igneum, volubile*), schwerfällig (*tardum, hebes, plumbeum*), oder mittelmäfsig sein. D. zeigt nun (*disc. et doctr. F.* 4), wie die einen gezügelt und gehemmt, die anderen angespornt und angefeuert werden müssen. »Glücklicher, drei-, viermal glücklicher Theopompus und Ephorus, von denen der eine die Zügel, der andere die Sporen brauchte, die aber beide in der rechten Weise nach ihrer Individualität von *Isokrates* erzogen wurden! (Op. II, 328.)

Allerdings am leichtesten seien die mittelmäfsigen Schüler zu behandeln, das seien überhaupt die besten Schüler: sie halten mehr Arbeit aus, sind in jedem Alter lebhaft und sind nie solcher Thaten und Verbrechen fähig, wie man es leider gerade bei den *ingeniis volubilibus* antreffen kann. Auf die *ingenia volubilia* ist D. überhaupt nicht gut zu sprechen: sie fallen am leichtesten in Irrtümer und richten am ehesten Schaden an, können überhaupt die schlechtesten Menschen werden, wie sich auch der beste Wein, wenn er anfängt schlecht zu werden, in den bittersten Essig verwandelt (*disc. et doctr. G.* I und besonders Op. I, 574).

In Bezug auf die *mores* hat man gute und böse Schüler zu unterscheiden, doch hier bedürfen sowohl die, welche sich durch ihr gutes Betragen empfehlen, als auch die, welche durch ihr schlechtes Betragen verachtenswert sind, der Ermahnung und Anspornung zur Tugend und zur Frömmigkeit; denn einen allzu guten und frommen Schüler hat man noch nicht gesehen. Doch mufs man dabei eins beachten: an und für sich schlechte Triebe sind

nicht ohne weiteres Beweis eines an und für sich schlechten Charakters. Denn, wie das Unkraut schlecht ist, doch der Boden sehr gut sein kann, so sind auch die Triebe des Schülers oft schlecht, aber damit ist er noch nicht notwendig ein schlechter Charakter. Die Hauptsache ist eben dann die rechte Erziehung, die bald hemmend, bald fördernd eingreift (*disc. et doctr.* II).

Alle diese feinen psychologischen Bemerkungen des D. entstammen nicht nur seinen Erfahrungen als Lehrer, sondern sicherlich auch den Beobachtungen in der Kinderstube seines Hauses.

Die beste und geeignetste Zeit für die Erziehung ist natürlich auch nach seiner Ansicht die Jugendzeit. »Wenn der Körper und Geist noch frisch ist und das Blut noch lebhafter im Körper pulsiert, wenn alle die *spiritus innati* noch empfänglich, heiter, zahlreich sind, wenn das Gehirn infolge seiner guten Beschaffenheit noch recht geeignet ist, die Bilder der Dinge, die wie durch ein Siegel aufgedrückt werden, gut aufzunehmen, dann muſs man unterrichten. Im Alter wird man sich vergeblich abmühen, da sind die Gehirnzellen verschleimt, da können die Eindrücke der Bilder nicht mehr festgehalten werden.« Daher muſs man die Kinder als Knaben und Jünglinge in die Schule schicken, damit sie eben in der Jugendzeit unterrichtet werden (Op. II, 468 ff.).

Doch andererseits darf man die Erziehung nicht zu frühzeitig anfangen und in ihrem Verlauf nicht überstürzen. Denn die Bäume, die zu frühzeitig blühen, werden oft durch einen Nachtfrost vernichtet und werden vor der Zeit alt und welk (Op. II, 395). Deshalb richtet die künstliche Frühreife der Kinder nur Schaden an, denn gerade die erste Entwickelung muſs ruhig und langsam vor sich gehen: *properanda tardius incepta percipimus* (Op. II, 395).

Die Erziehung liegt zunächst in den Händen der Eltern. Deshalb macht er das Wohlergehen des Staates von einer guten Erziehung im Elternhause abhängig: ein

Staatswesen wird gesund sein und immer Überflufs an den trefflichsten Bürgern haben, wenn die Regierung fordert, dafs die Eltern mehr Sorgfalt verwenden auf eine ernste und eifrige Kindererziehung als auf Pferdefutter und Viehmast (Op. II, 243). Später hat auch die Schule mit einzugreifen, dann sind die Lehrer die Stellvertreter der Eltern (Op. II, 111 *parentum vices*). Natürlich hört dann die Wirksamkeit des Elternhauses noch nicht auf, sondern sie mufs mit der Schule Hand in Hand gehen. »Vergeblich ist unsere Arbeit in der Schule, vergeblich schwitzen wir unter Seufzen im Schulstaub, vergeblich mühen wir uns ab, die Zucht aufrecht zu erhalten, wenn nicht daheim die Eltern mit uns Hand in Hand gehen.« (Op. II, 538.)

Bei den Schulen will er niedere und höhere Schulen und Akademieën unterschieden wissen. Nach seiner Meinung müssen hohe und niedrige, vornehme und geringe, reiche und arme Schüler in verschiedene Schulen geschickt werden: das sei ebenso nötig wie die Errichtung von verschiedenen Werkstätten für die verschiedenen Handwerker. Denn in verschiedener Weise und in verschiedenem Stoff müfsten Kinder unterrichtet werden, die später eine so ganz verschiedene Lebensstellung einnehmen. Da sei es nun Zeitverschwendung, wenn man Kinder in Fächern unterrichte, die sie später nicht verwerten können, während andererseits gerade für andere Kinder die Behandlung dieses Stoffes notwendig sei. Überhaupt müsse man mehr wie bisher das berücksichtigen, was im späteren Leben von Nutzen ist, denn nicht für die Schule, sondern für das Leben lerne man. Man mufs bedenken, dafs diese praktische Abzweckung des Unterrichts zu seiner Zeit sehr angebracht war, wo es als Ziel der Schule galt, lateinische Rhetoren und Poeten aus den Schülern zu machen.

Die niederen Schulen sollten für Handwerker und Landleute bestimmt sein und daher überall errichtet werden.

Höhere Schulen müfsten je eine in den einzelnen Städten und Diözesen, je 2 oder 3 in den einzelnen

Landesteilen errichtet werden. Die Unterhaltung derselben sollte von dem betreffenden Landesherrn bezw. Magistrat und von dem Schulgeld bestritten werden. (Op. II, 320.) Diese höheren Schulen brauchten nicht vollgepfropft zu sein mit einer grofsen Menge der verschiedenartigsten Wissenschaften und der verschiedenartigsten Schüler; solche Schulen seien durchaus nicht die besten, im Gegenteil *in omni multitudine confusio est.* Wenn die Schulen aber klein seien, dann könne der einzelne Schüler in seiner Beanlagung erkannt, beim Studium gründlich unterstützt und bei der Wiederholung öfters gefragt werden (Op. II, 322). In diesen Schulen müsse dann eine gründliche Vorbereitung für das akademische Studium erfolgen, um dann wirklich mit Erfolg später Medizin, Theologie und Jurisprudenz treiben zu können. Jetzt käme es leider oft vor, dafs die Schüler ohne tiefes Verständnis mit verwirrten und unklaren Gedanken über die Wissenschaft, nur mit oberflächlichen grammatischen und logischen Kenntnissen auf die Universität gingen (*disc. et doctr. A.*).

An den Schulen der damaligen Zeit hat D. viel auszusetzen. Alle die Mängel und Gebrechen, die er durch Besserungsvorschläge beseitigen will, lassen sich auf drei Hauptmängel zurückführen:

1. auf die Vernachlässigung der Schulen von seiten der weltlichen Obrigkeit,
2. auf die Unfähigkeit der Lehrer,
3. auf die schlechte Handhabung von Zucht und Unterricht.

1. Für D. lag die Einrichtung von guten Schulen im Interesse des Staates. Derselbe hat demnach die Pflicht, sich des Schulwesens überall anzunehmen. Er vertrat also den Gedanken Luthers, der auch die Sorge für den Jugendunterricht der weltlichen Obrigkeit zuwies. Deshalb lobt D. alle die Behörden, die in Schulangelegenheiten wirklich Freigebigkeit gezeigt und dadurch die Blüte der Schulen erzielt und *monumenta nunquam moritura* sich errichtet haben (Op. II, 332). So rühmt er mit begeisterten

Worten z. B. die Universitäten Oxford und Canterbury (Op. II, 141 und 331), das Mauritianum in Cassel (Op. II, 322) und vor allem die *schola Altorphiana* (Op. II, 332).[1])

Doch das seien heute nur rühmliche Ausnahmen, im allgemeinen würden die Schulen von seiten der weltlichen Obrigkeiten arg vernachlässigt. Deshalb greift er die Behörden, die Magnaten, Fürsten und Magistrate heftig an und deckt die Gründe für diese Lässigkeit auf. Manche Behörden seien aus Unwissenheit viel zu saumselig und fingen an zu gähnen, wenn es sich um Schulsachen handele; oder sie seien aus Geiz viel zu knickerig, so dafs man eher aus Bimsstein Wasser als aus ihren Händen Geld für die Schulzwecke erhalte. Andere hinwieder hielten es aus Stolz unter ihrer Würde, sich um die Schule zu kümmern: Das sei ihnen gleichgiltig, langweilig und abgeschmackt, wenn Schulleute über den Schulranzen faselten, das passe nur für Leute im zerrissenem Pallium, nicht für Männer im Purpurkleid. Trotzdem machten diese Leute den Anspruch, Beschützer und Förderer der Kirche zu sein, dabei bedächten sie aber nicht, dafs das Schulwesen auf das engste mit der Kirche zusammenhänge. Diese enge Vereinigung von Kirche und Schule lasse sich zu allen Zeiten nachweisen. Manche schliefslich entschuldigten sich damit, dafs sie keine Zeit hätten. Und doch hätten dieselben für Reiten und andere fernliegenden und unnützen Sachen Zeit; und wenn sie wirklich keine Zeit dazu übrig hätten, so müfsten sie doch wenigstens für gute stellvertretende Schulleiter sorgen.

Ein leuchtendes Vorbild für sie müsse Karl der Grofse sein, der in wirklich königlicher Weise für die Schulen gesorgt habe (Op. II, 307 ff.).

Vor allem müsse man geeignete und tüchtige Lehrerkräfte zu bekommen suchen. Diese guten Schul-

---

[1]) Übrigens ist diese Erwähnung der *schola Altorphiana*, die von der Stadt Nürnberg so reichlich unterstützt ward, der Grund gewesen, weswegen *Negelein* 1726 den *Ulysses scholasticus* wieder herausgab.

lehrer und Schulleiter müfsten dann wie der Augapfel geachtet und geliebt werden.[1] Anstatt dessen seien die Vornehmen ängstlicher besorgt, wie sie einen guten Reitknecht bekämen, als wie sie einen guten Lehrer und Leiter der Jugend fänden. »Wenn ihnen aber doch einmal die *Bona Fors* einen guten Lehrer darbietet wie den milesischen Fischern einen goldenen Dreifufs, so können sie oder wollen sie denselben nicht hochschätzen« (Op. II, 328). »Bei uns steht nun einmal der Lehrer in keinem gröfseren Ansehen als die Magd *quae sellam (!) purgat.*« Auch die Gehälter der Lehrer müfsten gröfsere sein. »So klar wie es vor aller Augen liegt, ebenso beschämens- und bedauernswert ist es, dafs die Lehrer einen Gehalt bekommen, der den Namen Gehalt gar nicht verdient, nämlich 40, 50, im höchsten Falle 60 Gulden.« »Ich wette, ein unverheirateter Geselle, der Kleiderfuchser oder Flickschuster, Bäcker oder Buchdrucker ist, verdient mehr als ein verheirateter Mann und Familienvater, der Lehrer in einer niederen Schule ist. Solche Zustände sind eine Schmach und Schande für unser Jahrhundert!« (Op. II, 335 f.) In diesem energischen Eintreten für das materielle Wohl der Lehrer liegt ein nicht zu übersehendes Verdienst des D., zumal da damals die Gehaltsverhältnisse der Lehrer kaum irgendwo geregelt waren; die Schüler mufsten eben durch Schulgeld oder Geschenke den Gehalt des Lehrers aufbringen (Op. II, 546).

Wenn aber nicht gleich ein fester Gehalt gegeben würde, so könnte man doch den Lehrer mitunter beschenken. »Es wäre schliefslich noch zu ertragen, wenn man, wie man den Reitknechten, Flötenspielern, Possenreifsern, Gauklern und Kommedianten grofsartige Geschenke überreicht, den Lehrern wenigstens eine kleine Gabe darböte; aber bei den Magnaten wird man ohne weiteres ausgelacht, wenn man als Philosoph Dank fordert,

---

[1]) *curae sibi efse scholarum moderatores eosque ceu pupillos oculi aestimare (disc. et doctr. H_8).*

wird man vor die Thür gesetzt, wenn man als Lehrer für die mühsame Arbeit im Schulstaub ein Geschenk erbittet« (Op. II, 337).

Für die Schüler müfsten Prämien ausgesetzt werden, damit an bestimmten Examenstagen die tüchtigen Schüler belohnt würden. »Diesen besonderen Ruhm hat vor allen anderen die Stadt Nürnberg davongetragen, die durch Bücher, Kleider, Gold und Silbermünzen und durch andere Geschenke den Fleifs und die Tüchtigkeit der Schüler fördert« (Op. II, 332).

Dann befürwortet er die Erhaltung der alten und die Errichtung von neuen Schulgebäuden. Die von den Vätern erbauten Schulen würden nicht einmal im Stande erhalten, viel weniger neue gebaut. »Inzwischen aber werden prächtige Ställe gebaut und mit Säulengängen und Enblemen verziert, so dafs man mit *Diogenes* sagen möchte: »Es ist besser einen Widder zu haben, als einen Sohn«, »weil man die Rinder höher schätzt als die Kinder« (Op. II, 333).

Schliefslich fordert er nicht nur für die Akademieen, sondern auch für die Trivialschulen Bibliotheken. Sie brauchten ja nicht so umfassend zu sein wie zu Alexandria, wenn sie nur weniges, aber notwendiges und gediegenes Material enthielten. »Denn Bibliotheken sind gleichsam ein gemeinsames Orakel für die ganze Schule« (Op. II, 339). Sie sind von grofsem Nutzen für die Lehrer, die wegen ihres dürftigen Einkommens nicht in der Lage sind, sich grofse Bibliotheken anzuschaffen und auch für die ärmeren Schüler, die dann die Schulbücher, solange sie sie brauchen, von dort entleihen können (Op. II, 333). Damit erstrebt D. die Lehrmittelfreiheit.

Wenn sich so einst die Behörden warm der Schulsache annehmen, dann könnten wirklich die Schulen blühen und gedeihen und damit Kunst und Wissenschaft: *honos alit artes artiumque cultores, discipulos, magistros.* »Geschähe, geschähe doch dieses bald und es wird dann wahr werden in herrlicher Weise: wie der Eisvogel seine

Jungen glücklich ausbrütet, wenn die Zephyrwinde milder wehen auf ruhigem Meere, so werden die Behörden durch ihren wachsamen Eifer und durch ihre edle Opferfreudigkeit für die Schule aus Knaben treffliche Jünglinge, aus trefflichen Jünglingen wackere Männer, aus wackeren Männern tüchtige Bürger machen und der Nachwelt überliefern (Op. II, 339).

Es ist zweifellos anzuerkennen, dafs D. in dieser energischen Weise von den Behörden verlangt, dafs sie mit Ernst und Eifer die Schulen in jeder Weise, besonders in materieller Beziehung unterstützen und fördern sollen. Dabei macht er aber immer wieder darauf aufmerksam, dafs die Schulen eine Sache der Königsthrone und Fürstenstühle sei, weil auf dem Wohlergehen der Schulen das Wohlergehen des Staates beruhe (Op. II, 339, 336, 538). Deshalb scheut er auch wegen der Wichtigkeit seiner Forderungen kein hartes und spöttisches Wort, das oft gegen die Kreise der Adligen gerichtet war, unter denen er gerade seine Freunde und Gönner hatte.

2. Mit dieser Vernachlässigung der Schulen von seiten der Behörden hängt für D. der thatsächliche Mangel an wirklich guten Lehrerkräften zusammen. Denn bei dem geringen Gehalte seien die Lehrer genötigt, andere Dinge neben ihrem Berufe zu treiben, und bei der Mifsachtung des Lehrerstandes ginge man nicht aus Liebe zur Sache zum Lehrerberuf über, sondern erst dann, wenn man sonst nirgends fortkommen könne (Op. II, 337) und für nichts anderes brauchbar sei. Doch gerade an einen Lehrer müfsten hohe Anforderungen gestellt werden, denn er habe ja die *doctrina* und *honestas morum* der Kinder zu erstreben, d. h. sie intellektuell und sittlich auszubilden. »Aber die meisten sind zum Einträufeln der Weisheit ebenso geschickt wie der Esel zum Leierspiel, oder das Schwein zum Flötenspiel. Zur sittlichen Einwirkung aber sind sie noch weniger geschickt als zum Unterrichte.«

Dem doppelten Ziele entsprechend, das der Lehrer bei

dem Zögling erreichen soll, müfsten auch an ihn intellektuelle und sittliche Anforderungen gestellt werden. Daher müsse der Lehrer *prudentiam et fidem* besitzen. Unter *prudentia* versteht er gediegenes Wissen, Geschicklichkeit zum Unterrichten und Einsicht in die Methodik und unter *fides* gewissenhafte Pflichttreue und einen sittlichen Lebenswandel (Op. II, 342).

Die Geschicklichkeit zum Unterricht ist allerdings teilweise Beanlagung; so könne einer z. B. nicht ohne weiteres mit kleinen Kindern umgehen, wenn er nicht eine Gabe dazu hätte, sich zu den Kleinen herabzulassen *(disc. et doctr. G. 3)*. Doch der Lehrer könne auch vieles sich erwerben und erarbeiten. Er müsse sich nämlich gediegenes Wissen aneignen und dann sich ernstlich darum kümmern, wie das Material am besten den Kindern beigebracht wird. Dem Lehrer aber, dem ein gediegenes Wissen fehlt, ist ein um so gröfserer Stolz eigen: *ex inscitia superbia oritur* (Op. II, 280); dann ist er eben unfähig, sich in das Wissen, das Alter und die Eigenart des Kindes zu versetzen. »Je dümmer und je ungebildeter ein Lehrer ist, um so eigensinniger geht er seine eigenen Wege und um so unverschämter bläut er seine Dummheit ein.« Das seien aber keine *praeceptores*, sondern *deceptores* (Op. II, 327).

Aufserdem müsse der Lehrer treu im Beruf sein. Er solle die Stunden nicht nur durch seine Gegenwart hinbringen, sondern solle wirklich thätig sein, er solle es nicht für überflüssig halten, dieselben Fragen noch einmal zu stellen, er solle fleifsig und gern mündlich wiederholen. Das seien wahrlich schlechte Lehrer, die nur wollen, dafs die Stunden hingehen, und schliefslich heimlich einen grofsen Teil der Stunde wegstehlen, so dafs sie für eine volle Stunde nur eine drittel oder viertel Unterricht geben. Die Herde der Schüler aber bleibe während der Unthätigkeit des Lehrers ohne Hirten; wenn die Schüler dann nichts machten, machten sie Unsinn *(dum nihil agunt,*

male agunt). Verflucht sei dereinst, der das Werk des Herrn in solcher trügerischen Weise treibt!«

Schliefslich müsse der Lehrer eine sittliche Persönlichkeit und nicht etwa ein Verschwender, Trinker oder Wollüstling sein. Denn man glaube gar nicht, wie leicht empfänglich die zarte Jugend sei, und wie leicht sie deshalb angesteckt werden könne, zumal da alles Thun des Lehrers vorbildlich für die Schüler sei. Wie oft hätten deshalb schon Lehrer die Schüler verdorben! Ferner könne ein Lehrer, der den Leidenschaften und Lastern ergeben sei, seine untergrabene Autorität nicht mehr aufrecht erhalten. Nun könne er nicht mehr mit gutem Gewissen etwas fordern, was er selbst nicht hält *(disc. et doctr. H*, 3).

Gelegentlich bezeichnet D. einmal als Eigenschaften eines guten Lehrers: *doctus, amabilis, facilis, prudens, fidus, industrius*, d. h. gelehrt, liebenswürdig, freundlich, geschickt, treu, fleifsig (Op. II, 17).

Aus alledem ist ersichtlich, einen wie grofsen Nachdruck D. auf die Persönlichkeit des Lehrers legt und man kann ihn in dieser Beziehung wohl über *Comenius* stellen, der bekanntlich vielmehr die Bücher und die Methode in den Vordergrund rückt.

3. Zur besonderen Geltung kommt die Persönlichkeit des Lehrers bei der Handhabung der Zucht.

Gerade weil D. die erziehliche Aufgabe der Schule betont (s. o.), hebt er öfters die hohe Bedeutung der Zucht besonders hervor: Die *disciplina* ist die Seele der Schule, *disciplina scholarum anima est et spiritus omnis honestae gubernationis* (Op. II, 310). Oder: *basis ac fundamentum est disciplina custos spei, retinaculum fidei, dux itineris salutaris, fomes ac nutrimentum bonae indolis, magister virtutis* a. a. O. Darum mufs strenge Disziplin ohne Ansehen der Person gehandhabt werden *(disc. et doctr. B* und *H*, 2*)*. Ist aber gute Disziplin vorhanden, dann kann ein Schulorganismus, der sich doch aus den verschiedenartigsten Elementen zusammensetzt, gut geleitet

werden und bei der Aufsenwelt in gutem Rufe stehen (*disc. et doctr. H*, 2): *haec disciplina est adamantinum vinculum salutis scholasticae: et ut corpora nostra sine mente, sic schola sine disciplina suis partibus, nervis ac sanguine uti non potest (disc. et doctr. B.)*.

Die beiden Faktoren aber, die Zucht und Ordnung in der Schule aufrecht erhalten sollen, sind der Lehrer und die Schulgesetze.

Die Eigenschaften, die der Lehrer bei der Handhabung besitzen mufs, sind »väterliche Liebe« und Autorität. Eine solche Liebe, die Zucht übt, hat ein gutes Vorbild in der Liebe des himmlischen Vaters, der je nach Umständen strenge oder milde ist (Op. II, 429). Wenn sie aber dann noch mit Einsicht und Verständnis gepaart ist, trifft sie sicher den rechten Weg: *amor consilio et ratione temperatus aptissiman disciplinae normam meusuramque praestabit* (Op. II, 367).

Dann mufs der zuchtübende Lehrer Autorität haben. Diese besitzt er entweder von sich oder von anderen. Die Autorität, die in der Persönlichkeit des Lehrers begründet ist, entspringt entweder unsichtbaren oder sichtbaren Eigenschaften. Manche Lehrer wirken durch ihr blofses Erscheinen und Auftreten, ohne dafs man eigentlich weifs, wodurch sie solchsn Einflufs haben: sie wirken so geheimnisvoll wie der Magnet auf das Eisen und der Bernstein auf die Spreu.

Bei anderen Lehrern dagegen sind die Gründe ihrer Autorität sichtbar: da ist es Berühmtheit, Gelehrsamkeit, Tüchtigkeit, Ehrbarkeit, oder mit einem Worte das, was die Griechen als *καλοκἀγαθία* bezeichnen.

Oder die Autorität leitet sich von einem anderen her, nämlich von der Behörde, die immer hinter dem Lehrer stehen und für ihn eintreten mufs. Deshalb mufs die Behörde auch öfters inspizieren und die nötigen Verordnungen und Gesetze erlassen (*disc. et doctr. H.*).

Diese Schulgesetze und Verordnungen sind dann eben das andere Mittel, das zur Aufrechterhaltung der

Zucht dient. Diese Schulgesetze fordern ebenfalls ein sittliches Verhalten der Schüler und bestimmen dann einerseits die Belohnungen, andererseits die Strafen. Doch dürfen sie nicht mechanisch nach dem Buchstaben gehandhabt werden, sondern sie werden nach dem einzelnen Falle gemildert oder verschärft *(disc. et doctr. H. 3)*. So steht jederzeit die lebendige Persönlichkeit des Lehrers über den toten Buchstaben des Gesetzes.

Doch warnt er bei der Handhabung der Zucht vor zwei Extremen, vor der übertriebenen Strenge wie vor der übertriebenen Milde.

Die meisten Lehrer zeigen immer wie ein Mann aus der Unterwelt ein ernstes, strenges Gesicht. Ja manchen ist es eine wahre Lust mit Fäusten, Ruten und Stöcken gegen Schuldige wie Unschuldige sich abzutoben. Doch allzugroſse Härte schadet: die armen, unglücklichen Knaben werden eingeschüchtert, und der Unterricht wird ihnen verleidet, *morosa informatorum austeritas liberalibus ingeniis omnem perficiendi spem ac desiderium ex animo expectorat* (Op. II, 364 f. und *disc. et doch.* G 2). »Die zarte Jugend wird nicht Tugend und Nektar der Wissenschaft von einem schöpfen, *qui iram spirat et vomit«* (Op. II, 465).

Ebenso schädlich wirkt die allzugroſse Milde, Biegsamkeit und Schlaffheit. Denn wenn die Disziplin lax und unbestimmt ist und wenn sie verzärtelt und verweichlicht, dann wird alle jugendliche Frische verdorben und alle jugendliche Kraft beseitigt. (Op. II, 365 f.) Dieselbe Beobachtung kann man oft auch bei den Eltern machen, die mitunter von einer Liebe beseelt sind, wie sie die Affen haben. Denn wie die Affen ihre Jungen in allzugroſser Zärtlichkeit bei den Umarmungen totdrücken (Op. I, 352), so vernichten die Eltern durch Verweichlichung und Verzärtelung all das, was etwa noch an Männlichkeit in den Seelen ihrer Kinder vorhanden ist (Op. I, 319).

In der Anwendung von Strafen zeigt man am besten, ob man in der rechten Weise Zucht zu üben versteht.

Deshalb darf man nicht zu eilfertig und unüberlegt bei der Anwendung von Strafen sein. Man versuche es erst mit guten Worten, mit Versprechungen von Belohnungen und mit dem Hervorheben des Wertes von Kunst und Wissenschaft. Wenn das nicht hilft, so thut feiner Spott gute Dienste: *artificioso sarcasmo acrius exagitantur ingenui pueri quam si tergum illis aut podicem multis verberibus maculosum reddas.* Wenn die Schüler dann noch unwillig sind, dann müssen sie eben zur Arbeit und Pflicht gezwungen werden. Vielleicht wird auch einmal eine besondere Strenge nötig sein, um die andern abzuschrecken. Deshalb soll auch der Rute ihr Recht in der Schule nicht genommen werden: *obtineat omnino ferula jus suum in schola* (Op. II, 366). *Pareat scuticae, flagello, scipioni, qui freno non paret (disc. et doct.* G 9). Doch mufs man stets beachten, dafs der Stock nur im äufsersten Falle angewandt wird, also so selten, wie der Arzt Feuer und Eisen anwendet *(disc. et doctr.* G 4).

Eine Steigerung der Strafe ist noch denkbar: Wenn Rute und Stock nichts nutzen, dann steht der *carcer* offen, um die Unbändigen zu bändigen. Wenn auch das nichts fruchtet, dann ist die Entfernung von der Schule die letzte Strafe: *exclusio atque relegatio ultima poena est* (*disc. et doctr.* H 3).

Dies ist die theoretische Ansicht des D. über die Zucht: allein wir wissen, wie dieser Lobredner der Zucht selbst auch praktisch Zucht und Ordnung an der grofsen Schule zu Beuthen mit der ganzen Energie seiner Persönlichkeit aufrecht erhalten hat (s. o.).

4. Was nun den Unterricht selbst betrifft, so zeigt er, wie fehlerhaft man schon den ABC-Schützen behandelt: »Warum wählt man denn die verschiedensten und merkwürdigsten Buchstaben-Formen, um diese den Kindern beizubringen? Man wähle doch die Form der Buchstaben, wie sie im Donat oder in der Grammatik oder in sonst einem von den Schülern gebrauchten Buche stehen, aber nicht die Form, wie sie etwa in einem abgeschabten

alten Kodex eines zahnlosen Mönches zu finden ist (Op. II, 342). Die Buchstaben müssen vom Lehrer deutlich vorgesprochen und dann auf der Tafel mit Kreide langsam und Zug für Zug vorgezeichnet werden. Dabei darf aber der Lehrer gerade bei diesen Kleinen nicht mürrisch sein und ein düsteres Gesicht aufsetzen. In freundlicher Weise rufe er die Knaben vor, dafs sie erst an der Tafel den Buchstaben noch einmal nachmachen. Dafs man aber jetzt den Schreibe- und Leseunterricht völlig trennt, und erst Lesen und dann viel später Schreiben lerne, sei grundfalsch. Der Schreibe- und Leseunterricht mufs vereinigt und in ein- und derselben Zeit getrieben werden, zumal da ja gerade die ersten Schreibversuche dem Knaben Freude und Lust machen. Diese Forderung des D. mag uns kleinlich erscheinen, und doch zeigt sie gerade seine Gröfse, wie er auch auf diese scheinbaren Kleinigkeiten achtete und etwas mit klaren Worten forderte, das erst in unserem Jahrhundert verwirklicht worden ist. Denn erst durch *Graser* gelangte das Prinzip des Schreiblesens zur allgemeinen Anerkennung und praktischen Durchführung.

Auch im Religionsunterricht will er einige Mängel beseitigt sehen. Die altsprachliche Ausbildung nahm fast das ganze Gebiet des Unterrichts ein, so dafs kaum Raum für die religiöse Erziehung übrig blieb. Wo aber religiöser Unterricht getrieben wurde, da wurde er entweder rasch genug dem altsprachlichen Unterricht dienstbar gemacht oder sogar als Kampfplatz für die streitlustige Orthodoxie benutzt. Nach der Ansicht des D. mufs man deshalb die Lehre Christi in mehr Stunden und in anderer Art und Weise behandeln, zumal in ihr alle Schätze der Weisheit verborgen seien (Op. II, 316).

Es sei viel zu wenig, dafs von den 30 Stunden in der Woche nur zwei auf die *studia pietatis* verwandt würden. Denn die Folge sei dann die, dafs diejenigen, welche die Schule verlassen und ein Handwerk ergreifen, den wenigen Religionsstoff schnell wieder vergessen und dann

eben nicht wissen, was zum Glück notwendig ist (*ad bene beateque vivendum necessaria* Op. II, 313). Die Akademiker aber werden Atheisten und führen ein lüderliches Leben. Darum müsse die Zahl der Religionsstunden auf wenigstens zwei am Tage vermehrt werden.

Dann dürfe der Religionsunterricht sich nicht in kleinliche haarspaltende konfessionelle Streitigkeiten einlassen. Leider aber wirke die Streitsucht der Theologen bis in die Schule hinein, und während der Kampeleien (*litigia*) derselben sei gerade der wichtigste Teil der christlichen Lehre, der sich auf Wiedergeburt und Heiligung bezieht, untergegangen (Op. II, 314). Deshalb sei es nötig, den Religionsunterricht praktisch umzugestalten und in demselben ein praktisches und biblisches Christentum zu lehren. Darum sei auf eine gründliche Lektüre der heiligen Schrift zu dringen. Daneben könne man auch die Kirchenväter lesen und könne dann auch mit dieser Lektüre grammatische, dialektische und rhetorische Übungen verknüpfen. Daher lese man z. B. abwechselnd *Cäsar* und die Apostelgeschichte, *Hesiod* und *Pauli* Briefe, *Homer* und die Paraphrasen des *Nonius*, *Ciceros* und *Chrysostomus'* Reden, *Ciceros* Briefe und die des *Petrus* und *Johannes*. — So schrieb D. 1619! — wir werden hernach an seiner Beurteilung der Autoren sehen, dafs er nicht immer dieser Ansicht war. Um ein praktisches Christentum zu erreichen, verlangt er auch von den Schülern, dafs sie regelmäfsig des Morgens und Abends beten und regelmäfsig den Gottesdienst besuchen (*disc. et doctr.* H 3).

Den umfangreichsten Raum und die erste Stellung nahm damals der altsprachliche Unterricht ein. Der Humanismus beherrschte weit und breit die Schulen und wollte bei allen Schülern die Eloquenz womöglich eines *Cicero* erreichen. Viele Mittel sollten zur Erreichung dieses Zieles beitragen: Übungen in der Imitation, Aneignen von Phrasen, Figuren etc., das Anlegen von Kollektaneenbüchern, dramatische Aufführungen, Disputationen, Reden, Gedichte. Der Beredsamkeit folge dann

das Verständnis wie ein Schatten (*Melanchthon, encomium eloquentae*). Auch D. hat zunächst dieses formale, humanistische Bildungsideal für das richtige gehalten. Er sagt z. B. »*mens ab eloquentia lumen accipit*« und von *Cicero: Ciceronem huic aetati unum esse et solum judicamus artificem* (Op. II, 549). »Wenn man in die Frucht eines wilden Apfelbaumes beifst, dann hat man genug und mag nichts mehr, aber den *Cicero* kann man immer wieder zur Hand nehmen, er bringt Freude und Belehrung: *semper oblectant, semper docent scripta Ciceroniana* (Op. II, 483, 495). Das Altertum und besonders *Cicero* ist ihm die einzige Quelle der Weisheit. Dagegen weist er die Ansicht weit von sich, die da verbietet, dafs überhaupt heidnische Bücher gelesen werden sollen. »Das ist Aberglaube, oder wenn ich es milder ausdrücken soll, eine allzu skrupulöse religiöse Anschauung, die da für *Cicero Augustin,* für *Thucydides Chrysostomus* etc. lesen will. Das ist ein ganz verkehrter Weg, das heifst aus den kleinen und abgeleiteten Bächen anstatt aus dem frischsprudelnden Quell trinken«. Denn auch die alten Kirchenväter hätten die alten Klassiker gelesen und seien von ihnen abhängig.

Wolle man aber einwerfen, dafs die Schüler durch die heidnischen Bücher verschlechtert werden, so sei dies nicht wahr. Es komme immer auf den Ausleger an, der das Schlechte verabscheut, das Gute lobt. Wenn aber wirklich die Lektüre der heidnischen Schriftsteller schädlich wirke, so seien sie auch deshalb noch nicht zu verwerfen, sondern seien eben mit Geschick und Vorsicht zu gebrauchen: »Wenn viele sich im Wein betrinken, so braucht man doch nicht deshalb die Weinstöcke abzuschneiden«. (*disc. et doctr. G* III.)

In diesem humanistischen Sinne bewegt sich ohne Zweifel der Lehrplan, den er im Jahre 1609 für seine Görlitzer Schule aufstellt. Doch einige Forderungen finden sich schon, die seine spätere Umwandlung andeuten. Denn er verlangt, dafs die Zahl der Regeln möglichst beschränkt,

dagegen die Übungen vermehrt werden sollen. Dann verlangt er, dafs das Verständnis der Sachen mit der Sprache Hand in Hand gehe und ordnet deshalb die Benutzung eines *syntagma Ethicum et historicum* für die obere Klasse an (*disc. et doctr.* K II.).

Auch im Programm vom Januar 1610 lobt und preist er den *Cicero* und fordert, dafs die Beredsamkeit wegen ihrer Würde und wegen ihres Nutzens mit fast göttlichem Ruhme gefeiert werden müsse. Aber er weist gleichzeitig darauf hin, dafs sie auch gemifsbraucht werden kann und dann mehr schadet als nützt. Denn sie sei bei einem schlechten Menschen das Schwert in der Hand eines Wahnsinnigen, oder, wie *Augustin* sagt, Gift im goldenen Becher (Op. II, 482).

Allein im Programm vom Juni desselben Jahres verspottet er schon die allzu eifrigen *Cicero*-Schwärmer: Die Nachahmung könne doch nur bestehen in der Imitation der glänzenden, wortreichen, der Sache entsprechenden Redeweise und in der abgerundeten Form, aber nicht etwa in einer abergläubischen Nachäffung der Worte, noch viel weniger in jenem asiatischen, schwulstigen Periodenbau, der lendenlahm und schlaff sei. Deshalb weist er warnend auf diejenigen hin, die in ciceronianische Worte und in lange und gedrechselte Perioden wie in Weinranken verwickelt sind, und die dann sich und der unkundigen Menge als *meri Cicerones* oder wenigstens als *Ciceroniani* vorkommen. Das gestehe ich ihnen willig zu, ja, ich setze noch eine Silbe hinzu: sie mögen sein und bleiben *Ciceroniasini*« (*Ciceros*-Esel, Op. II, 490).

In seinem *Ulysses scholasticus* vom Jahre 1619 schliefslich zieht er mit noch geharnischteren Worten gegen die einseitig formalistische Bildung des Humanismus ins Feld. *Diogenes* habe wirklich recht gehabt — so beginnt er sein Werk — wenn er die Grammatiker seiner Zeit verachtete und verspottete, weil sie sich ohne Ermüden darüber aufregten, welche Irrfahrten *Ulysses* gemacht, welche Orte er berührt und welche Übel er er-

duldet habe, und weil sie auf diese Lappalien *(res frivolae, nugae)* so versessen wären', dafs sie gar nicht daran dächten, wie sie die eigenen Irrfahrten und das eigene Leben bessern könnten. Ebenso seien die Grammatiker seiner Zeit der Verachtung und des Spottes wert, weil sie die Zeit mit ähnlichen Lappalien totschlügen und wichtige und praktische Aufgaben darüber vergäfsen. Der eigentliche Zweck des *Ulysses scholasticus* ist demnach kein anderer, als die Herrschaft der wortreichen und spitzfindigen, aber gedankenarmen und zwecklosen, für die Bedürfnisse der Gegenwart verständnislosen und für die Praxis des Lebens unfruchtbaren Weisheit des Humanismus zu brechen. —

Aber auch in andern Schriften finden wir dieselben Gedanken zum öfteren wieder; »Welche Hoffnung auf eine gediegene Weisheit kann man haben, wenn einer, der zum Besten der Familie und des Vaterlandes erzogen werden soll, in *spinosis argutiis inferiorum artium* hängen bleibt, wodurch man seine Rede ausbilden und seine Zunge geläufig machen will« (Op. II, 564; I, 21). Denn D. hält die Sache wertvoller als die Form, den Geist wertvoller als die Sprache *(pretiosior lingua est anima* Op. II, 564), die Kenntnis der nützlichen Dinge wertvoller als die trockenen, nüchternen und inhaltslosen Phrasen und hochtönenden Narrenspossen (Op. I, 21; II, 350). Diese Kenntnis der nützlichen Dinge müsse man in der Jugend lernen, im Alter sei es zu spät, da hätte man dann nichts anderes als *mare verborum,* aber *mentis guttam* (Op. II, 564).

Allerdings jetzt gäbe es noch viele Leute, die mit Diktator- und Stentorstimme ausrufen, dafs in den Trivialschulen nur die Formal-Wissenschaften *(artes formales* Op. II, 347) getrieben werden dürften. Da könne man denn das »liebliche Schauspiel« sehen, wie die Schüler auf den Schulbänken in der Beschäftigung mit der Rhetorik, Dialektik und Grammatik alt und grau würden. Sie schlügen sich noch mit einem Sack voll grammatischer Regeln, mit logischen Schlüssen und rhetorischen Schematen

in einem Alter herum, wo sie schon andere unterrichten und Gott und dem Vaterlande dienen könnten (Op. II, 347).

Deshalb bedarf nach seiner Meinung der hergebrachte Betrieb des altsprachlichen Unterrichtes einer gründlichen Verbesserung (Op. II, 345—360). Man bläut (*inculcare*) gleich am Anfang des grammatischen Unterrichtes den Kindern eine Menge Regeln und Definitionen ein, die sie wohl hersagen könnten, aber nicht verstehen und anzuwenden im stande seien. Kein Wunder dann, wenn die Kinder die Wissenschaften hassen, ehe sie sie zu lieben angefangen haben! Wieviel besser wäre es, wenn man dem Knaben ein *librum aliquem probi succi amoenique floris* darreichen würde, aus welchen die Worte und Sätze mit Hilfe des Lehrers erklärt und daraus die Regeln entwickelt würden. Er will demnach aus einzelnen Sätzen, die inhaltlich anregend (*probi succi*) und formell mustergiltig (*amoeni floris*) sind, die grammatischen Regeln ableiten.

Wenn aber so die Regel auf Grund von Beispielen klar und verständlich sei, schlage man die Grammatik auf und lese die Regeln nach. Wenn man so öfters verführe, würden die Schüler die Regel auswendig lernen, ohne daſs man sie besonders aufgebe.

Dann müsse diese Regel durch häufige Anwendung und Übung geläufig gemacht werden. Dabei müsse vor allen Dingen der Schüler selbstthätig sein. So lernt z. B. der Chemiker nur dann Chemie, wenn er im Laboratorium zuschaue und dann selbst thätig sei. Ebenso könne ein Soldat nur dann geschult werden, wenn er alle militärischen Operationen selbst mit ansieht und selbst mitmacht. »Finsternis und Nacht würde dagegen entstehen, wenn man es für genügend erachten würde, den Soldaten nur durch Bücher und Vorschriften auszubilden.«

Das sei der beste Weg, wie man den grammatischen Unterricht methodisch behandelt, denn er sei kurz, aber erfolgreich und leicht, während der alte Weg lang, irre-

leitend und mühsam sei (Op. II, 345). Die Zahl der Regeln solle man auf das geringste Maſs beschränken, die Anwendung und Übung aber um so häufiger vornehmen, weil sie die Hauptsache sei (*usus*, *in quo omnis est intendendes nervus* Op. II, 351 und 345 ff.)

Auch bei den Stilübungen sei noch eine »Herkulesarbeit« zu thun übrig, um den Stall des Augias möglichst auszufegen. Denn auch hier lieſsen die Lehrer erst drei bis vier Jahre unverstandene Regeln und Definitionen lernen (*dant sine mente sonos*), die man nicht durch öftere Anwendung einpräge. Auch hier müsse man von der Anschauung und vom Beispiel ausgehen. Man lege Stücke, die in gutem Stil verfaſst sind, zu Grunde und leite daraus die stilistische Regel ab. Dann mache der Lehrer selbst vor, wie man sich einen guten Stil aneignet. Dabei müsse oft Kreide und Tafel angewandt werden, denn, was wir vor uns sehen, bleibt viel leichter haften (*quae coram cernimus*, *facilus insident* Op. II, 363 und 357).

Wenn dann die stilistische Regel klar ist, schreite man sofort zur Übung. Kann daher der Schüler nur ein wenig flektieren, so soll er schon nicht wöchentlich einmal, sondern täglich kleine Sätze niederschreiben, an denen die Regel wiederholt und angewandt wird. Auf diese Weise gelangt der Schüler allmählich durch die Selbstthätigkeit zur Selbständigkeit, »wie der Schifferknabe, der sich erst im kleinen Nachen nahe am Ufer übt und Anker wirft, der erst im seichten Flusse Netze legt und rudert, aber dann mit hinausfährt auf die hohe See und dort auf gewaltigen Wogen segelt« (Op. II, 357—363).

Doch denkt sich D. diese grammatischen und stilistischen Übungen auch mit der Lektüre der Autoren eng verbunden. Bei der Auswahl der Autoren müsse man diejenigen nehmen, die allgemein bekannt sind, und deren Kenntnis für jede Lebensordnung und jedes Lebensalter notwendig und nützlich ist. Dann solle man nicht allzuviele und verschiedenartige Autoren gleichzeitig lesen, d. h. *cum ratione insanire*; von Erfolg könne sonst keine

Rede sein, ebensowenig wie beim Jäger, der verschiedene Hasen gleichzeitig verfolgt (Op. II, 486). Auch bei der Auslegung derselben seien viele Lehrer sehr kurzsichtig: sie übersetzen erst alles Wort für Wort selbst vor, »dann lesen sie die Regeln der Grammatik, die Figuren der Rhetorik, die Gesetze der Logik fast, ohne Atem zu holen, ab, schliefslich erklären sie oder vielmehr verdunkeln sie die Autoren durch langatmige Kommentare«. Bei dem vielen Stoff leide natürlich das Verständnis; von Übung aber könne bei der Unthätigkeit des Schülers überhaupt keine Rede sein. Das sei ja ein grofser Mangel eines jeden Unterrichtes, dafs der Schüler gar nicht zu Worte komme. Man müsse doch bei allem Unterricht, so auch beim Übersetzen darnach trachten, dafs der Schüler allmählich selbst Versuche anstelle und so allmählich selbständig werde. Ja, der Schüler könne auch mitunter versuchen, aus dem Stegreif zu übersetzen. Wenn auch dabei Fehler vorkämen, so könne sie ja der Lehrer verbessern. Was aber einmal korrigiert sei, das vergesse man nicht so leicht wieder und macht es dann das nächste Mal richtig.

Man könne einen Brief oder eine kurze Rede zu Grunde legen und den Schüler auf eigene Faust die Übersetzung, die Teile, die Beweise, die Kraft und Schönheit der Rede finden lassen. »Wenn wir uns aber etwas durch unsere Arbeit und Mühe angeeignet haben, dann wird das Fremde unser Eigentum und geht in Fleisch und Blut über« (*quo conatu aliena fiunt nostra, in sanguinem succumque vertuntur* Op. II, 356). Deshalb hafst er auch die Gewohnheit vieler Lehrer, alles in die Feder zu diktieren. Denn man verschleiere dadurch die Kenntnis der Dinge und »gebe ihnen Schierling zu trinken, so dafs sie stumm und sprachlos werden«. Er ist vielmehr für einen lebhaften dialogischen Unterricht, bei dem der Schüler mitreden und mitthun kann. Dann erreiche man die Selbständigkeit der Schüler, und der Lehrer könne sich jeden Augenblick überzeugen, ob der einzelne Schüler dem Unterricht mit Verständnis folge.

Nur das Wissen, was selbst erarbeitet sei, werde dauernder Besitz und trage auch Früchte. Gleichzeitig bereite aber ein so gestalteter Unterricht dem Lehrer mehr Freude. Denn »wie der Landmann sich über einen Apfel, der an einem Baume wächst, den er selbst gepflanzt hat, sich freut, so der Lehrer über die selbständigen Leistungen seiner Schüler«.

Schliefslich sei noch häufige Wiederholung des Gelernten notwendig, damit es im Gedächtnis fest sitzen und haften bleibt. Diese häufige Wiederholung müsse auch möglichst mündlich geschehen und werde sich oft mit der Übung und Anwendung decken (Op. II, 353 f.)

D. ist sich bewufst, dafs er höhere Anforderungen an die Thätigkeit des Lehrers und des Schülers stellt, doch er erhofft doch auch einen gröfseren Erfolg. Und in der That, das Ausgehen von der Anschauung und vom Beispiel, das Bestreben, den ganzen Unterricht möglichst klar und verständlich zu machen, die Herleitung der Regeln aus Mustersätzen, die Beschränkung der Regeln auf eine knappe Form und kleine Zahl, die Betonung der Übung und Anwendung, die Forderung der häufigen Wiederholung, das Hinarbeiten auf die Selbständigkeit der Schüler — das sind alles mustergiltige pädagogische Grundsätze, die allezeit einen sicheren Erfolg garantieren. D. illustriert diese Gedanken an dem altsprachlichen Unterricht, der eigentlich der einzige Stoff damaliger Schulen war, doch sind diese Grundsätze derartig, dafs wir sie sofort auf jedes Unterrichtsfach verallgemeinern und übertragen können.

Doch wir sind damit mit der Auffassung des D. über den altsprachlichen Unterricht noch nicht zu Ende: Er verlangt ferner, dafs der altsprachliche und muttersprachliche Unterricht ineinandergreifen und sich gegenseitig fördern. So sollen z. B. die lateinischen Regeln in der Muttersprache wiedergegeben werden, nicht immer mit denselben Worten, sondern auch in anderer Form, damit man erkennt, dafs sie verstanden worden sind. Andererseits sollen die Übersetzungen aus dem Lateinischen ins

Deutsche und aus dem Deutschen ins Lateinische den Fortschritt in der Reinheit und Feinheit der Muttersprache fördern. Denn das sei doch auch nötig, dafs die Muttersprache gründlich gelernt werde. Aber jetzt scheine man sich ordentlich hüten zu wollen, dafs das Vaterland durch die Pflege der Muttersprache zu Ruhm und Ehren komme. Man möge doch bedenken, dafs *Cicero* nur deshalb berühmt gewesen und geworden ist, weil er die Eleganz seiner Muttersprache, nicht eine fremde gefördert habe. Ebenso hätten *Petrarka* und andere sich deshalb einen so grofsen Namen erworben, weil sie eben ihre Muttersprache begünstigt haben (Op. II, 359 ff.). Für uns Deutsche aber könne *Karl der Grofse* leuchtendes Vorbild sein, der sich in so herrlicher, wahrhaft königlicher Weise der deutschen Sprache angenommen habe (Op. II, 316). Und wahrlich die deutsche Sprache sei wert, dafs sie hochgehalten werde: »Sie mufs in ihrem Glanz, in ihrer Reinheit und in ihrem Wortreichtum durch fleifsiges Studium gefördert werden in demselben Mafse, wie sie jetzt durch fremdländische Brocken verhunzt wird.« Dann würde auch unser Name im Ausland wieder einen besseren Klang haben (Op. II, 54; II, 359 ff.).

Man darf das Verdienst des D. um die deutsche Sprache nicht überschätzen, denn für ihn geht noch der muttersprachliche Unterricht ganz und gar in dem altsprachlichen auf, trotzdem sind wir ihm für die wenigen kernigen Worte dankbar, die er für die Empfehlung der deutschen Sprache in einer Zeit übrig hatte, wo noch jedes deutsche Wort bei den Gelehrten als Barbarei galt.

Sehr lehrreich ist für uns schliefslich, wie D. sich das Verhältnis vom Sprachunterricht zum Sachunterricht denkt oder mit anderen Worten, wie sich nach seiner Meinung die formalen Wissenschaften (Grammatik, Dialektik, Rhetorik) zu den materialen (Ethik, Politik, Geometrie, Physik, Astronomie, Geschichte, Op. II, 348) verhalten. In den Schulen wurde es damals so gehandhabt, dafs man erst die formalen Wissenschaften sich aneignete

und später — zumeist erst auf der Akademie — die materialen Wissenschaften. Diese einseitige Bevorzugung der Sprachfertigkeit und Hintenansetzung der Sachkenntnisse hält D. für falsch. »Es sei bedauernswert, dafs man jetzt so einseitig die Ausbildung in der Sprachfertigkeit betreibe, ohne dafs man bedenke, dafs der einem Schallbecken gleiche, der eine kunstvolle Rede hält, die reich ist an Worten, aber arm an Gedanken« (Op. II, 347 f.). Wir müfsten einen Inhalt für die Sprache haben, und dieser Inhalt würde uns eben durch jene sog. Materialwissenschaften gegeben. Wenn wir aber auf eins verzichten müfsten, so wollen wir lieber die Dinge kennen lernen, als umgekehrt eine geschminkte Sprache reden, die keinen Inhalt hat. Aber es lasse sich ja beides vereinigen und müsse deshalb geschehen: *communis sit linguae et mentis cultura.* Die formalen Wissenschaften müfsten mit den materialen vereinigt werden. Dabei handelt es sich vor allem um die Kenntnis der Dinge, die im Leben nützlich sind (Op. II, 348). *Vitae vivimus, non luctandum cum verbis dumtaxat, dandaque opera, ne verbis dediti mentem sinamus inornatam, quae non minus ipsa una cum verborum suppellectile rerum thesauris locupletari potest* (Op. II, 360). »Dann baden wir unsere Kinder wie die lakedämonischen Frauen nicht in Wasser, sondern in Wein, dann reichen wir den Knaben keine Kost, die nutzlos und wertlos ist, sondern Nahrung, die besonders kräftig und nutzbringend ist (Op. II, 347). Daher sollen diese *artes materiales* nicht geheim gehalten und verschlossen werden, sondern hoch und niedrig, solche die später auf die Universität gehen und solche, die später nicht studieren, sollen in den materialen Wissenschaften unterrichtet werden (II, 350).

Hiermit hat D. die Einführung der »Realien« in die höheren wie niederen Schulen gefordert — wenigstens im Prinzip, denn wie am praktischsten dieser ganze Stoff behandelt werden mufs, ist er wohl selbst sich nicht recht klar.

Doch über eins giebt er uns noch Aufklärung: Die Quelle für diese materialen Wissenschaften soll nicht wie bisher der weitläufige *Aristoteles* oder überhaupt das Altertum sein, sondern kurze Leitfäden, die zu diesem Zwecke abgefafst werden müfsten. Dieselben müfsten in durchsichtiger Kürze, in leichter Verständlichkeit und in geeigneter Reihenfolge geschrieben sein, damit die Sprache ausgebildet, gereinigt und bereichert und gleichzeitig die Kenntnis der nützlichen und notwendigen Dinge angeeignet würde (Op. II, 348).

D. weifs wohl, dafs er mit den meisten seiner Forderungen von den herkömmlichen Anschauungen abweicht (Op. II, 324). Man könne einwerfen, dafs es die Lehrer anders gemacht und dafs sie doch als hochberühmte Leute Grofsartiges geleistet hätten. Aber das hält er für einen schlechten Ausweg, auf die Worte der Lehrer zu schwören. Die Alten hätten noch gar nicht das Gebiet der Weisheit erschöpft, so dafs nichts mehr zu thun übrig wäre. Die Wissenschaft müsse doch vorwärts schreiten und sich entwickeln: *dies prior posterioris et dicitur et est discipulus.*

Der Humanismus dagegen lebte in der Vorstellung, dafs die wissenschaftliche Erkenntnis im wesentlichen von den Alten zum Abschlufs gebracht worden sei. Deshalb lag der Gedanke, über das von ihnen Erreichte hinauszugehen, den Humanisten fern. Die Aufgabe der Gelehrten bestand darin, die Weisheit aus den Quellen des Altertums zu schöpfen, und für die Humanisten war der *dies prior* nicht *discipulus*, sondern *magister.* Sicherlich ist der Humanismus eine für seine Zeit notwendige und nützliche historische Erscheinung. Aber ebenso notwendig und nützlich war es, dafs später seine Macht gebrochen wurde, damit er nicht eine hemmende Fessel für die Fortentwickelung der Wissenschaft wurde. Zu diesem Ziel hat auch D. ein Teil beigetragen: In seinen pädagogischen Anschauungen pulsiert ein neues, jugendfrisches Leben, sein Blick ist nicht rückwärts, sondern vorwärts gerichtet; die Alleinherrschaft der alten klassischen Autoren ist auf-

gehoben; neben sie treten als gleichberechtigt die heilige Schrift und die christlichen Schriftsteller, um religiös-sittlich einzuwirken (Op. II, 524) und die Leitfäden der verschiedenen Fächer, um die Kenntnis der Realien zu vermitteln.

Doch ist D. weit davon entfernt, etwa nun das Altertum als solches verachten zu wollen. Es sei ein grofser Irrtum, wenn man annimmt, dafs nur das Neue anerkennenswert sei, das Alte dagegen verachtungswürdig. Ebenso thöricht sei es, anzunehmen, das Neue sei bleiern, das Alte samt und sonders golden. Der richtigste Grundsatz sei allein der, das Vortreffliche zu erstreben ohne Rücksicht, ob es eben erst erfunden sei, oder aus dem grauesten Altertum stamme (Op. II, 325). Das ist aber nicht der Grundsatz des Humanismus, sondern einer neueren Zeit, die vorwärts strebt.

Von den materialen Wissenschaften behandelt er nur die Methodik des Geschichtsunterrichtes eingehender. Die Geschichte ist ihm die *jucundissima quasi doctae mentis peregrinatio et cum variarum gentium mortuis, sed optimis ac fidelissimis in omni vitae genere consiliariis sine periculo instituta conversatio* (Op. II, 558 ff.). Der Lehrer müsse den Geschichtsstoff angenehm und anschaulich vortragen, damit der Schüler aufmerksam zuhöre und gleichsam sich selbst vergesse und alles zusehen und mit zu erleben glaube (Op. II, 558). So solle z. B. die einzelne biblische Geschichte, die er auch im Geschichtsunterricht mitbehandelt wissen will, so lebhaft vorerzählt werden, dafs der Schüler mit Adam im Paradies spazieren geht und mit David dem Goliath den Kopf abhaut (Op. II, 565). Doch dürfe man das nicht so verstehen, als ob man immer Schmätzchen und Witzchen erzählen müsse; der Geschichtsunterricht kann angenehm und anschaulich sein, auch wenn man ihn ernstlich treibt (Op. II, 474).

Dabei wird ein Geschichtsleitfaden zu Grunde gelegt. D. hat selbst ein solches Buch herausgegeben (*Historiae universae synopsis, Gorlicii 1615*). Er behandelt *uni-*

versam historiam (d. i. nicht nur die alte, sondern auch die neue Geschichte, nicht nur die der Griechen und Römer, sondern auch die vaterländische, nicht nur die profane, sondern auch die biblische Geschichte) in einzelnen Kapiteln mit Überschriften nach der synchronistischen Methode. Neben dem Inhalt dürfe auch die sprachliche Seite nicht unbeachtet bleiben. Daher müsse der Geschichtsleitfaden in der Sprache korrekt und im Ausdruck präzis sein. Der Hauptwert des Geschichtsunterrichts aber bestehe darin, dafs man aus ihm praktische Nutzanwendungen zieht, d. h. dafs man überall Vergleiche anstelle mit der Gegenwart, mit dem eigenen Volk und mit der eigenen Person. Dann solle man aus den einzelnen geschichtlichen Abschnitten sittliche Grundsätze *(loci communes)* ableiten (Op. II, 475).

Der ganze Unterricht dürfe aber niemals so gehandhabt werden, dafs die Kinder infolge der geistigen Überanstrengung und der wissenschaftlichen Überhäufung vor der Zeit alt und matt würden; denn dann würden die Wissenschaften dem Staate mehr schaden als nützen. Deshalb müsse die geistige Ausbildung mit der körperlichen verbunden werden. Als Vorbild für diese Forderung stellt er aus alter Zeit die Schulen der Spartaner und Athener, aus neuester Zeit das Mauritianum in Cassel vor die Augen. Er denkt dabei zunächst an Waffenübungen, dann auch an Reiten, Springen, Werfen, Marschieren, schliefslich auch an das Aneignen von schönen körperlichen Bewegungen (Op. II, 324; 326: *discere amoenissimos corporum motus*).

Dieses könne in den Zwischenstunden geschehen, in denen man aufserdem noch Musik und die Sitten und Sprachen fremder Völker lernen könne (Op. II, 323). Denn um die Überhäufung und Überanstrengung der Schüler, wie Lehrer zu vermeiden, will er die Kinder nicht wie jetzt drei bis vier Stunden vormittags und nachmittags hintereinander ohne jede Pause unterrichtet wissen. Denn dann könne man nicht mehr mit Freudigkeit und Aufmerksamkeit beim Unterricht sein, sondern müfste müde

und abgespannt werden — das gelte für den Schüler (Op. II, 317) und für den Lehrer (Op. II, 319). Deshalb sei es am besten, wenn man nach einer anstrengenden Stunde eine solche Stunde lege, in denen körperliche und geistige Übungen vorgenommen würden, die die Gesundheit des Körpers und die Frische des Geistes bewahren. Dann würde der Schüler um so aufmerksamer am Munde des Lehrers hängen und um so schneller arbeiten. Besonders sei diese Mafsregel bei den Kleinen und Schwachen nötig.

Zum Abschlufs des ganzen Studium hält er das Reisen für sehr empfehlenswert. Denn durch das Reisen würde das Wissen des Jünglings an praktischen Verhältnissen illustriert und seine Kenntnisse erweitert und vertieft. Da sollte man die landschaftlichen Schönheiten, die religiösen und profanen Kunstschätze und Kunstbauten, das Leben und Treiben der Völker, die Art und Weise, wie Kirche, Staat und Schule verwaltet würde, Sittengebräuche, Sprache und Eigentümlichkeiten der Nationen beobachten. »Aber wieviele reisen ohne Sinn und Verstand, ohne gewisse Ordnung wie die Bauernbuben und Bauerndirnen, die in die Stadt kommen und dort ihre Augen umherschweifen lassen, die Wände anstaunen und die Ziegel auf dem Dache zählen.« Andere reisen nur des Vergnügens und der Abwechslung wegen (Op. II, 472). Viele kehrten dann aus der Fremde zurück und seien äufserlich in der Kleidung oft bis zum Wahnsinn entstellt, aber nicht so an Gelehrsamkeit und Erfahrung umgewandelt. Um daher Reisen mit Erfolg unternehmen zu können, dürfe man nicht allzu dumm, allzu jung und allzu unerfahren, sondern müsse gründlich aus- und vorgebildet sein, wenn nicht das Reisen eine Schiffahrt ohne Segel, Ruder und Steuer sein solle (Op. I, 524 ff.).

III. Kritik des Pädagogen C. Dornau.

Sind wir durch diese Darstellung der pädagogischen Ansichten D. wirklich zu der Überzeugung gelangt, daſs er zu den pädagogischen Neuerern neben einen *Ratichius* und *Comenius* gehört?

Vergleichung des Dornau mit dem Ratke.

Vergleichen wir D. mit seinem Zeitgenossen *Ratke*, so finden wir manche Verwandtschaft. Sie protestieren beide gegen den damaligen Schulbetrieb, sie verlangen beide eine neue Methode und gehen deshalb von der Anschauung aus, sie fordern beide eine gröſsere Berücksichtigung der Muttersprache und sie erstreben beide eine Erweiterung des Unterrichtsstoffes. Doch finden sich auch bemerkenswerte Unterschiede. D. ist eine klare und bestimmte Persönlichkeit und wegen seines pädagogischen Scharfblickes und seiner praktischen Geschicklichkeit wirkt er als Schulmann erfolgreich, *Ratke* dagegen ist ein unbestimmter und verworrener Kopf und wegen seiner marktschreierischen Anmaſsung, wegen seiner theoretischen Unklarheit und seiner praktischen Ungeschicklichkeit miſslangen alle seine »Reform«-Versuche.

D. ist ein gemäſsigter Lutheraner, der die dogmatischen Streitigkeiten aus der Schule verbannt wissen will und jeglichen konfessionellen Hader vermeidet, *Ratke* dagegen ist ein strenger Lutheraner, der streng konfessionelle Lehrbücher einführt und in konfessionelle Konflikte gerät. D. will neben bezw. mit den formalsprachlichen Wissenschaften die materialen Disziplinen (Ethik, Politik, Astronomie, Geometrie, Physik, Geschickte Op. II, 348) behandelt sehen, *Ratke* will auch »alle Künste und Wissenschaften« einführen, aber in Wirklichkeit ist er noch so einseitig sprachlich interessiert, daſs für ihn »alle Künste und Wissenschaften zu »allen Sprachen« werden, so daſs er auch für den Unterricht in Hebräisch, Chaldäisch und

Syrisch eintritt (!); und wenn wir dem *Ratke* eine pädagogische Bedeutung zugestehen wollen, so können wir sie nur im Sprach-Unterrichte suchen.

Gerade auf die Methodik des Sprachunterrichtes wollen wir etwas näher eingehen, denn hier tritt uns der Unterschied beider Pädagogen am charakteristischsten entgegen. Da ist es nun ein unzweifelhaftes Verdienst des *Ratke* gewesen, daſs er die Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichtes erkannt und dessen Behandlung vor dem Lateinischen verlangt hat, doch seine Methode des lateinischen Unterrichtes selbst sieht kaum wie eine Verbesserung aus. Den Autor, den er zu Grunde legt, ist der *Terenz;* dieser soll vorher in der deutschen Sprache bekannt sein; dann exponiert der Lehrer das Latein Wort für Wort, jede Lektion in einer Stunde zweimal. So macht der Lehrer den ganzen *Terenz* durch, jedes Wort immer gleich übersetzend, während die Schüler mit dem Finger auf die einzelnen Worte zeigen und zuhören. Dann fängt er den *Terenz* wieder von vorn an, exponiert eine halbe Stunde und läſst dann die Schüler etwa dreimal nachexponieren, erst mit Hilfe des Lehrers, dann selbständig. Jetzt wird nun die lateinische (!) Regel der Grammatik vom Lehrer ebenso Wort für Wort vor- und dann von den Schülern nachübersetzt. Nun exponiert der Lehrer wieder den Autor, bis daſs eine Stelle kommt, wo er die entsprechende Regel nachweisen kann, während die Schüler den *Terenz* und die Grammatik vor sich haben: »Die Knaben müssen dann allzeit mit Fingern auf das Exempel im Autore zeigen, wenn er es nennet, und flugs drauf auch die Augen und Finger zur *Grammatica* wenden eben auf die Regel, die da fürgesaget wird, als zu welcher das gegenwärtige Exempel gehört« (*Raumer*, II, 24), worauf die Schüler es vier- bis sechsmal wiederholen. Dann exponiert der Lehrer weiter, bis daſs wieder dieselbe Regel kommt u. s. f.

Man denke sich einmal das Verfahren des *Ratke* praktisch durchgeführt. Wie anstrengend und lang-

weilig mufs das Vorexponieren für den Lehrer sein, denn »alle Arbeit fället auf den Lehrmeister«! Wie anstrengend und langweilig mufs das Zuhören für den Schüler sein, denn *»in discipulo silentium Pythagoricum«*. (*Ratichii methodus institutionis nova, Lipsiae* 1626 b. Praxis pag. 190 f.) Wo bleibt die Selbstthätigkeit und Selbständigkeit des Schülers? Wo bleibt das Interesse? kennt doch der Schüler den Inhalt aus dem deutschen *Terenz* schon ganz genau vorher. Dann sind die Grammatik (NB. die lateinische!) und der *Terenz* nicht organisch, sondern künstlich verbunden. Das Exempel des Autor wird der lateinischen Grammatik-Regel »applicieret«, nicht — wie wir es verlangen müssen — die deutsche Regel aus dem Autor explicieret.

Ratke will »naturgemäfs« verfahren und verfährt doch ganz unnatürlich, er will »alles ohne Zwang« treiben und übt doch gegen die Schüler den gröfsten Zwang aus, wenn er fleifsiges und aufmerksames Zuhören von ihnen verlangt. Wenn aber ein *Ratke*-Verehrer etwa einwirft, das »alles ohne Zwang« bezieht sich nicht auf den Unterricht, sondern auf die damalige übertrieben straffe Zucht, so erwidern wir ihm, dafs eine straffe Zucht viel besser ist als eine Zuchtlosigkeit, wie sie thatsächlich an der Köthener Schule des *Ratke* vorhanden war.

Wie ganz anders verfährt dagegen D.! Allerdings betont er nicht das Vorhergehen des muttersprachlichen vor dem altsprachlichen Unterricht, doch tadelt er die bisherige Vernachlässigung der Muttersprache mit scharfen Worten und verlangt eine gegenseitige Förderung des muttersprachlichen und lateinischen Unterrichtes. Im lateinischen Unterrichte selbst aber verfährt er unzweifelhaft viel praktischer und besser wie *Ratke*. Denn er läfst ja die einzelne grammatische oder stilistische Regel aus dem Autor, der formell und inhaltlich mustergiltig sein soll, von dem Schüler selbst entwickeln, dann erst läfst er die Grammatik aufschlagen und die Regel nachlesen, und dann soll die selbstgefundene und verstandene

Regel durch fleifsige Anwendung und Übung in Fleisch und Blut übergehen.

D. kennt das Schlagwort »naturgemäfs« noch nicht und geht doch den einzig naturgemäfsen Weg (Anschauung — Regel — Anwendung), den man zu allen Zeiten gehen mufs. *Ratke* will denselben Weg gehen, geht ihn aber thatsächlich nicht. Ebenso stimmen wir dem D. unbedingt bei gegenüber dem *Ratke*, dafs er die erotematische und nicht die akroamatische Methode anwendet und dafs er durch Selbstfinden, Selbsterwerben, Selbstthun, die Selbständigkeit der Schüler erstrebt.

Was aber die Zucht anbelangt, so hat sie D. stets theoretisch betont und praktisch aufrecht erhalten, während *Ratke* mit seinem »alles ohne Zwang« nicht weit gekommen ist.

Auf Grund dieser Vergleichung müssen wir uns eigentlich wundern, dafs *Ratke* unvergessen ist, während man den D. als Pädagogen nicht kennt, zumal da *Ratke* keinen einzigen Erfolg in seinem Leben errungen hat und gerade durch die späteren Ratichianer, die die Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichtes nicht mehr wie der Meister erkannten, der Lateinunterricht nur rückwärts, aber nicht vorwärts ging. Dafs es so gekommen ist, liegt daran, dafs *Ratke* durch seine Geheimniskrämerei, Charlatanerie und Effekthascherei es erreicht hat, dafs sein schulreformsüchtiges Zeitalter viel Lärm mit ihm geschlagen hat und dafs sein Name jetzt in dem kleinsten pädagogischen Leitfaden prangt, während andere Schulmänner, die mindestens ebenso bedeutend, wenn nicht bedeutender sind wie er, der Vergessenheit anheim fielen.

Vergleich des Dornau mit Comenius.

Vergleichen wir D. mit *Comenius*, so lassen sich überall Parallelen ziehen. Beides sind zwei gesuchte und geachtete Wanderlehrer, die überall in Europa herumgekommen sind. Beide haben dieselben religiösen Anschauungen: sie wollen die dogmatischen Streitigkeiten gänzlich

aus dem Schulunterricht ausschließen und die konfessionellen Gegensätze überbrücken. Auf dem Gebiete der Pädagogik aber ist die Verwandtschaft so groß, so daß wir wohl nicht fehlgehen, wenn wir annehmen, daß *Comenius* von D. durch die Lektüre des *Ulysses scholasticus* beeinflußt worden ist. Denn sie stellen zumeist dieselben pädagogischen Forderungen auf, z. B. Vereinigung von Schreib- und Leseunterricht — fast dieselben Worte bei *Comenius Did. M.* XXIX, 6 f. — Einrichtung von von Pausen, Ausgehen vom Autor und der Anschauung, Ableitung und häufige Anwendung der Regel, individuelle Behandlung, dialogische Unterrichtsform, Parallelismus von Wort und Sache, Einführung der Realien, Berücksichtigung der Muttersprache, Betonung der Zucht, Beachtung der Körperpflege, Abschluß des Studiums durch Reisen u. s. f.

Doch finden sich auch beachtenswerte Unterschiede. Allerdings fordert auch *Comenius* immer wieder (Op. Did. I, 110) III, 138; Did. M. XVI, 15; XXX, 5. XXVIII, 22—28) den Parallelismus von Sachen und Worten, die Einführung der Realien und die Abfassung von Leitfäden, doch er verlangt ferner, daß die Schüler die Dinge selbst mit den Sinnen beobachten und anschauen sollen und daß sie angeleitet werden, die Weisheit nicht sowohl aus Büchern zu schöpfen, sondern aus dem Himmel, der Erde, den Eichen und Buchen (Did. M. XXVIII, 22—28). Bei D. überraschte es uns nun wohl, wie er in Grammatik, Stilistik und in der Lektüre der Autoren die Anschauung betonte und wie er in diesem Zusammenhang sagte: *quae coram cernimus, facilius insident*, doch als die Quelle der materialen Wissenschaften scheint er nur die Leitfäden zu kennen; wohl verlangt er die lebhafteste Anschaulichkeit z. B. im Geschichtsunterricht, aber wir wissen nicht, daß er z. B. bei der Behandlung der Naturwissenschaften das unmittelbare Auffassen der Dinge durch die Sinne fordert. Das ist sicherlich ein Mangel in der Pädagogik des D.; allein wir müssen bedenken, daß *Comenius* gerade diese Gedanken der unmittelbar sinn-

lichen Anschauung der Naturdinge einem Zeitgenossen des D., dem *Bacon*, verdankt — dieser hat die Erforschung der Natur als Aufgabe aufgestellt und dazu Beobachtung und Experiment an die Hand gegeben —; und dann dürfen wir nicht vergessen, dafs erst seit der Mitte des siebzehnten Jahrhunderts das Interesse für die Naturwissenschaften ein sehr lebhaftes ward *(Kepler)* und dafs damit die intensivere Behandlung derselben in der Schule ein immer dringenderes Bedürfnis wurde. Trotz dieses Mangels gegenüber *Comenius* müssen wir noch einmal scharf hervorheben, dafs D. dadurch etwas Grofses geleistet hat, dafs er ebenso wie *Comenius*, aber vor ihm für eine Einführung aller materialen Wissenschaften in die höhern wie niedern Schulen eintritt, dafs er sich bewufst ist, die sachlichen Kenntnisse nicht aus den Alten allein schöpfen zu können, und dafs er in unvergleichlicher Weise methodisch richtig beim Sprachunterricht von der Anschauung ausgeht.

Eine verschiedene Auffassung finden wir auch bei der Gliederung der Schulen. *Comenius* baut seine Mutter-, Muttersprach-, Lateinschule und Akademie organisch übereinander auf, D. dagegen läfst die höhern Schulen neben den niedern bestehen und bekämpft damit den Gedanken der Einheitsschule des *Comenius*. Man strebt jetzt im allgemeinen eine Einheitsschule an, doch finden sich auch in der Gegenwart noch gewichtige Stimmen, die dieselben Gründe dagegen geltend machen wie D.

Doch in einem Punkte steht *Comenius* unzweifelhaft hoch über D.: *Comenius* hat die Pädagogik als Wissenschaft klar erkannt, sie in ihrem ganzen Umfang erfafst, sie spekulativ begründet und sie in einem einheitlichen, in sich harmonischen System aufgebaut, während D. gleichsam nur gelegentliche praktische Forderungen aufstellt. *Comenius* ist Theoretiker und Praktiker, D. dagegen vielmehr Praktiker und wenn er alle die praktischen Probleme, die an ihn herantreten, richtig löst, so verdankt er es seinem feinen pädagogischen Taktgefühl.



anwenden. Uberall s
wenigstens Andeutungen
eröffnen und uns eine I
ahnen lassen; D. macht
los und schreitet rüstig v
den Fesseln der Kirche
Behörden, dafs sie für gut
und Bibliotheken errichte
ziehung ist eine Forderu
nämlich die Lehrmittelfreil
Forderung wird man noch
ist nur eine notwendige Kon
pflicht und der Schulgeldfr
der Lehrerstand nicht mehr
situierter Stellung andern g
er selbst allezeit darauf
diegenes Wissen mit sittli
Es hat eine lange Zeit gek
wirklicht wurde. Ferner
Wüteriche in der Schulstu
man überall die

nicht mehr als alleinigen Lehrmeister anerkennt. Sein pädagogischer Takt läſst ihn jedoch nicht nun etwa zum einseitigen didaktischen Materialisten werden, sondern im Gegenteil er betont es öfters ausdrücklich, daſs die *artes materiales* und die *artes formales* eng und organisch verbunden werden müssen. Andererseits schreitet er auch nicht etwa zur Verachtung des Altertums fort, sondern das Gute soll man nehmen, wo man es findet; ob im Altertum oder in der Gegenwart, das ist gleichgiltig.

Wir müssen uns eingestehen, daſs er sich über Umfang, Inhalt und Behandlungsweise der einzelnen *artes materiales* — ausgenommen den Geschichtsunterricht, den er auch auf die moderne, vaterländische und biblische Geschichte ausdehnt und den er methodisch richtig anfaſst — nicht recht klar ist, trotzdem liegen in der Forderung Keime neuer Ideen und das moderne »utraquistische« Gymnasium ist die Erfüllung seiner Wünsche.

Die Einführung der *artes materiales* lag ihm aber nicht nur deshalb besonders am Herzen, um die Schüler nicht inhaltslose Worte lernen zu lassen, sondern um auch die Kluft, die damals thatsächlich zwischen Schule und Leben bestand, zu überbrücken; denn nach ihm sollen vor allen Dingen auch die praktischen Lebensbedürfnisse in der Schule beachtet werden. Schule und Schulmeister verknöchern gar leicht. Deshalb ist immer und immer wieder ein Zuruf nötig, der die Ansprüche der Gegenwart zur Geltung bringt, und deshalb verlangen die pädagogischen Reformer aller Zeiten Berücksichtigung der praktischen Lebensbedürfnisse.

So kämpft D. gegen den Formalismus, ebenso polemisiert er gegen den Mechanismus. Dabei ist wieder für ihn so recht charakteristisch, daſs er sich nirgends allgemein theoretisch und spekulativ über die Methodik äuſsert, sondern wir müssen ihn beobachten, wie er die einzelnen Unterrichtsfächer anfaſst. Da haben wir nun gesehen, wie er in geradezu unübertrefflicher Weise den Sprachunterricht behandelt, und wie er in ihm die Regel

aus der Anschauung und dem Beispiel entwickeln läſst und sie dann durch häufige Übung und Anwendung geläufig macht. Auſserdem läſst er uns noch einen tieferen Blick in die Behandlungsweise einer *ars materialis* thun: Wir ersehen nämlich, wie er den Geschichtsunterricht methodisch behandelt wissen will. Der Lehrer soll die einzelne Geschichte so anschaulich vorerzählen, daſs die Schüler alles zu sehen und mitzuerleben glauben. Dann soll der sittliche Grundgedanke der angeschauten Geschichte entwickelt und in einem *locus communis* zusammengefaſst werden; Aufgabe des Schülers ist es dann schlieſslich, den sittlichen Grundsatz in Schule und Leben anzuwenden und zu üben. Somit geht auch hier D. unbewuſst den einzig richtigen und naturgemäſsen Weg von der Anschauung über die Regel zur Übung.

Doch D. weiſs, daſs eine Schule trotz Staatsfürsorge, Lehrertüchtigkeit und Unterrichtsmethodik nicht gedeihen kann, wenn nicht ein tief religiöser Geist in ihr weht, und wenn nicht Gott seinen Segen giebt. Deshalb will er ja keinen unfruchtbaren dogmatischen Unterricht, sondern ein biblisches und praktisches Christentum, das vor allem den Hauptartikel über Wiedergeburt und Heiligung beachtet und sich in regelmäſsigem Besuch des Gottesdienstes bethätigt. Deshalb will er ferner, daſs Gott mit seinem Segen über der Schule walten möge: Bei der Übernahme des Rektorats der Schule zu Görlitz ruft er die Worte aus: *deus benignissimus, disciplinae optimus atque doctrinae artifex, sua nobis adsit clementia, ut ex hoc diverso diversorum ingeniorum confluxu, organa proferamus, salutaria Ecclesiae et rei publicae utilia (disc. et doctr. ep. ded.)* Diese warme und lebendige Religiosität thut uns deshalb besonders wohl, weil es damals eine Zeit war, wo neben einer unsittlichen Zügellosigkeit eine tote Orthodoxie herrschte.

Demnach kommen wir zu folgendem Resultat:

Dr. Dornavius von Dornau ist eine interessante und

originelle Persönlichkeit, ein Mediziner, ein Diplomat, ein Pädagoge. Sein Leben ist ein Stück aus der schlesischen Schulgeschichte, seine Sprache klar, urwüchsig, anschaulich, oft pikant, oft drastisch. Seine pädagogischen Ideen keine hohlen Theorieen, sondern aus der Praxis erwachsen, für die Praxis bestimmt. Keiner hat zu seiner Zeit so entschieden wie er die Fürsorge für die Schulen von seiten der Obrigkeit gefordert, den Nachdruck auf die Persönlichkeit des Lehrers gelegt, den Wert einer straffen Schulzucht erkannt.

Hinsichtlich der unterrichtlichen Methodik protestiert er gegen die einseitig formalistische Bildung, gegen den mechanischen Schulbetrieb, gegen das verständnislose Vor- und Nachsprechen, gegen das Diktieren und Nachschreiben; er verlangt, daſs alles in der Schule möglichst mündlich behandelt werde, will einen vereinigten Schreib-Leseunterricht, geht im Sprachunterricht von der Anschauung und vom Beispiel aus, fordert eine häufige Anwendung, Übung und Wiederholung und erstrebt durch die Selbstthätigkeit des Schülers seine Selbständigkeit. Hinsichtlich des Unterrichtsstoffes will er die materialen Wissenschaften in jeder Schule behandelt sehen, wünscht eine gröſsere Berücksichtigung des religiösen Unterrichtsstoffes zur Erreichung einer praktischen Frömmigkeit, verlangt die Ausbildung in der Muttersprache und übersieht auch die körperliche Ausbildung nicht: Alles in allem, er ist ein Reaktionär gegen den humanistischen Schulbetrieb und ein Bahnbrecher für die neuen pädagogischen Ideen. Und der Weckruf des D. im Jahre 1619 durch seinen *Ulysses scholasticus* zur Förderung und Besserung des Schulwesens ist nur deshalb ungehört verhallt, weil er unmittelbar vor den unheilvollen Wirren des dreiſsigjährigen Krieges ertönte; aber in der Geschichte der Pädagogik sollte der *magnus animadversor errorum, quos scholae committunt,* nicht mehr übersehen werden.



Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalz



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

119. Heft.

Sagenbildung

im

Geschichtsunterricht,

ausgeführt

an den bekanntesten griechischen Heldensagen.

Von

A. Grofskopf,

Seminarlehrer in Weimar.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.



1899.



Preis 30 Pf.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft

1. **Keferstein**, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. Preis 75 Pf.
2. **Maennel**, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen unter denen sie nutzen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. **Wohlrabe**, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. **Tews**, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. **Ufer**, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. **Wohlrabe**, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. **Holtsch**, H., Comenius, d. Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. **Sallwürk**, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. **Tews**, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 2. Aufl. 30 Pf.
10. **Flügel**, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. **Janke**, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. **Schullerus**, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. **Keferstein**, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besond. Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. **Wittstock**, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. **Hunziker**, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 40 Pf.
16. **Sallwürk**, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. **Rossbach**, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. **Wohlrabe**, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. **Rother**, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 30 Pf.
20. **Gehmlich**, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. **Hollkamm**, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht 60 Pf.
22. **Janke**, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. **Lange**, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. **Gleichmann**, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. Eine Studie. 60 Pf.
25. **Lomberg**, A. Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. **Bergemann**, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 40 Pf.
27. **Kirchberg**, Th., Die Etymologie u. ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. **Honke**, Julius, Zur Pflege volkstümlicher Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. **Reukauf**, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 25 Pf.
30. **Foltz**, O., Einige Bemerkungen über Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. 80 Pf.
31. **Tews**, J., Elternabende. (Pädagog. Abende, Schulabende.) 25 Pf.
32. **Rude**, Adolf, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. 75 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Sagenbildung

im

Geschichtsunterricht,

ausgeführt

an den bekanntesten griechischen Heldensagen.

Von

A. Grofskopf,

Seminarlehrer in Weimar.

Pädagogisches Magazin, Heft 119.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1899.



Jedes Volk weist in seiner geistigen Entwickelung eine Periode auf, in welcher die Phantasiethätigkeit das gesamte Seelenleben beherrscht, so dafs die Aufsenwelt weniger so aufgefafst wird, wie sie in Wirklichkeit ist, als vielmehr so, wie sie der Phantasie erscheint; »die Betrachtung der Welt geschieht nicht mit dem Mefsnetze des Gedankens, sondern mit dem Spiegel der Phantasie.«[1] Auch wird auf dieser Bildungsstufe das, was die Phantasie geschaut hat, und was für das Vergessen zu wertvoll erscheint, noch nicht mit dem toten Buchstaben aufgeschrieben, sondern im tönenden, lebendigen Wort weiter und weiter mitgeteilt, vielleicht jahrhundertelang. Dadurch wird das mehr Zufällige und Unbedeutende, d. h. alles, was nicht mit dem inneren Auge lebendig gesehen, mit dem empfänglichen Herzen tief empfunden werden kann, abgestreift, dafür aber manches, was die Volksseele jeweilig besonders bewegt, hinzugefügt, und so werden die ursprünglichen Gestalten der Phantasie immer plastischer, die Charaktere idealer, die geschilderten Vorgänge packender: kurz: es entstehen jene herrlichen Gebilde der Volkspoesie, die wir Sagen nennen. Freilich nicht alles, was die Phantasie des Volkes einst bewegt hat, wird auch Anlafs zur Sagenbildung. Wohl aber sammelt sich »um alles menschlichen Sinnen Ungewöhnliche, was die Natur eines Landstriches besitzt, oder wessen ihn die

[1]) *Uhland*, Schriften zur Geschichte der Dichtung und Sage. I, 26. Stuttgart 1865.

Geschichte gemahnt, ein Duft von Sage ...., wie sich die Ferne des Himmels blau anläfst und zarter, feiner Staub um Obst und Blumen setzt.«[1]) So werden rätselhafte Naturerscheinungen, wundersame Felsgebilde, geheimnisvolle Seen oder Quellen, Trümmer einstiger Naturgröfse oder gewaltiger Menschenwerke, sowie seltene Thaten geschichtlicher Personen Stützpunkte, um die sich der Kranz der Sagen windet, ähnlich wie um altes Gemäuer oder morsche Baumriesen der Epheu seine Ranken zieht.

Von Geschlecht zu Geschlecht haben die Sagen bis in unsere Zeit unvertilgbar fortbestanden. Das zeugt von innerer Kraft. Die Ursache derselben ist nach *Uhland* die Thatsache, dafs die Sagen »die Grundzüge des Volkscharakters, ja die Urformen naturkräftiger Menschheit wahr und ausdrucksvoll vorzeichnen. Naturanschauungen, Charaktere, Leidenschaften, menschliche Verhältnisse treten hier gleichsam in urweltlicher Gröfse und Nacktheit hervor: unverwitterte Bildwerke, gleich der erhabenen Arbeit des Urgebirges.«[2]) *Wilhelm Grimm* nennt die Sagen »wunderbare Werke ....., erfüllt von reinster Poesie, schlicht und zwanglos, tiefsinnig und unausmefsbar,« die das »Bild eines jugendlichen, in unverletzter Sitte kraftvoll blühenden Lebens« bewahren.[3]) Dieser kraftvolle Gehalt bewirkt auch, dafs »gerade in den Zeiten, welche durch gesellige, künstlerische und wissenschaftliche Verfeinerung solchen ursprünglichen Zuständen am fernsten und fremdesten stehen, der Rückblick auf diese lehrreich und erquicklich sein kann.«[4]) In einer solchen Zeit leben wir jetzt unstreitig, und daher mag es wohl mit kommen, dafs wir heute mehr als je bemüht sind, den

---

[1]) Gebr. *Grimm*, Deutsche Sagen. Band I, Vorrede IX. Berlin 1816.

[2]) *Uhland* a. a. O. I, 27.

[3]) *Wilhelm Grimm*, Deutsche Heldensage. Gütersloh 1889. 3. Aufl., S. 383.

[4]) *Uhland* a. a. O. I, 27.

Zauber der Sage auf uns wirken zu lassen, und uns vor allem bestreben, die Jugend mit dem reichen Sagenschatze vertraut zu machen, sei es im Litteratur- oder im Geschichtsunterricht.[1]) Dabei kommen zunächst die deutschen Sagen in Betracht; denn sie haben alles das in sich aufgenommen und durch Jahrhunderte hindurch treu gehütet, was deutsches Volkstum bedeutet, und sind darum für die Erziehung der deutschen Jugend zu deutscher Art ein ewiger Jungbrunnen. Aber auch die griechischen Sagen müssen mehr oder weniger Gegenstand des Unterrichts sein, man mag dagegen eifern, wie man will, schon aus dem einfachen Grunde, weil ihre Kenntnis zum Verständnis eines grofsen Teiles unserer Litteratur notwendig ist.

Wie stellt sich nun die Jugend zur Sage? Auch im Leben der Kinder kann man wie im Leben der Völker eine Periode nachweisen, in welcher die phantasiemäfsige Auffassung der Welt vorwiegt.[2]) In dieser Zeit hält das Kind die Sage für die lauterste Wahrheit; es glaubt daran und erfreut sich an der Sage als solcher. Später freilich kommt auch für das Kind einmal der Zeitpunkt, wo es mit der phantasiemäfsigen Weltanschauung bricht und allein die verstandesmäfsige gelten läfst. Diese Wendung wird immer auch eine Änderung in der Stellung des Kindes zur Sage herbeiführen, d. h. der unbedingte Glaube an die Sage als Wirklichkeit wird schwinden. Doch wird das Kind nun nicht etwa mit dem Gefühl der Enttäuschung auf seinen einstigen Sagenglauben zurückschauen; sondern bei rechter Führung wird es bald seine Sagen als eine reiche Quelle poetischer Schönheit und innerer Wahrheit noch mehr schätzen und lieben lernen.

---

[1]) *K. Lange*, Die deutsche Sage im Geschichtsunterricht der Volksschule. *Kehrs* pädagogische Blätter für Lehrerbildung, Bd. V, S. 201 ff. — Dr. *Göpfert*, Die Verwendung der deutschen Sagen, speziell der thüringischen, im Unterricht. Jahrbuch des Vereins f. wissenschaftl. Pädagogik 1887, S. 1 ff. — Dr. *Göpfert*, Thüringer Sagen. Ebenda 1888. S. 201 ff. — *Jetter*, Schwäbische Sagen im Lehrplan der Erziehungsschule. Ebenda 1897, S. 229 ff.

[2]) cf. *Bogumil Goltz*, Buch der Kindheit.

Auch wird es bald erkennen, daſs die Sagen trotz ihres Mangels an roher Wahrheit doch nicht aus der Luft gegriffen, sondern ihrer letzten Quelle nach tief im Leben des Volkes begründet sind und geradezu ein Urbild des Volkes wiederstrahlen. Dann wird es ihm einen eigenartigen Reiz gewähren, dem Weben der Sage nachzugehen, d. h. aufzudecken, was sie bedeutet oder was ihr geschichtlicher Kern ist, was den ersten Anlaſs zu ihrer Bildung gegeben hat, wie sie sich fortgebildet hat, inwiefern sie dem Wesen des Volkes entspricht u. s. w. Wann dieser Zeitpunkt eintritt, ist je nach der geistigen Entwickelung des Einzelnen verschieden; bei manchem Menschen wird er vielleicht gar nicht eintreten. So behaupten die Gebrüder *Grimm,* allerdings 1816: »... auch das Volk hat noch nicht ganz aufgehört, an seine Sagen zu glauben, und sein Verstand sondert nicht viel darin; sie werden ihm aus den angegebenen Unterlagen genug bewiesen, d. h. das unleugbare, nahe und sichtliche Dasein der letzteren überwiegt noch den Zweifel über das damit verknüpfte Wunder.« [1]) Sie haben sicher für viele Erwachsene, welche sich infolge ihrer Lebensverhältnisse eine Art naiver Kindlichkeit bewahrt haben, auch heute noch recht. Wenn aber der Schüler in einem gewissen Alter mit forschendem Zweifel an die Sage herantritt, dann wird der Unterricht aus leicht begreiflichen Gründen diesen Wissensdrang in der angegebenen Weise gern befriedigen, zumal er dadurch erst volles Verständnis der Sage schaffen kann. Selbstverständlich kann es sich dabei nicht um gelehrte Untersuchungen handeln; sondern die Schüler sind durch den Unterricht so zu leiten, daſs sie die gesicherten Ergebnisse der Sagenforschung in einem Umfange und in einer Form erkennen, wie es ihrer geistigen Reife entspricht.

An dem Beispiel der bekanntesten griechischen Heldensagen will ich jetzt darlegen, was ich von solchen Ergeb-

---

[1]) Gebr. *Grimm* a. a. O.

nissen mit 15jährigen Schülern (Seminaristen) etwa erarbeite.

Der Geschichtslehrplan schreibt für diese Schüler folgende griechische Heldensagen vor: Perseus, Orestes und Iphigenia auf Tauris, Herkules (mit Auswahl), Theseus, Jason, Achilles und der trojanische Krieg, Die Rückkehr des Odysseus von Troja.[1] Diese Stoffe ordnen sich naturgemäfs in 2 Gruppen:

1. Perseus, Herkules, Theseus (vorwiegend ein Held);
2. Jason, Achilles und der trojanische Krieg, im Anschlufs daran Orestes und Iphigenia (Rückkehr des Agamemnon), Rückkehr des Odysseus von Troja (eine Vereinigung von Helden).

1. Gruppe. a) Perseus.

An Perseus interessiert die Schüler wohl am meisten sein Abenteuer mit den Gorgonen. Von dieser Sage erfahren sie folgende Fassung:[2] »Im äufsersten Westen jenseits des Ozeanus, in der Nähe des Totenreichs und des im ewigen Frühlingsschmuck prangenden Gartens der Unsterblichen hauste einst ein entsetzliches Ungeheuer weiblichen Geschlechts, die Tochter zweier Meergottheiten. Von seinem furchtbaren Gebrüll hiefs es »Gorgo«, d. i. die »donnergleich Brüllende«. Diese Gorgo hatte ein entsetzliches, rundes, wuterfülltes Antlitz, eherne Locken, oder auch Schlangen im Haar oder am Gürtel, eine plattgedrückte Nase, einen Rachen voll langer, weifsglänzender Schweinszähne und weit aufgerissene, blitzende Augen. Wer ihr Antlitz anblickte, oder wen die Blitze aus ihren Augen trafen, der geriet sofort in den Zustand der Erstarrung und wurde in Stein verwandelt. Die Arme der

[1]) Die Überschriften stimmen mit denen des eingeführten Lehrbuches überein: *Spiefs* und *Berlet*, Weltgeschichte in Biographieen. 1. Kursus 14. Aufl. 1891; 2. Kursus 9. Aufl. 1892; 3. Kursus 5. Aufl. 1897.

[2]) cf. Die Rekonstruktion der Gorgonensage von *W. H. Roscher* in seinem Lexikon der griechischen und römischen Mythologie, Bd. I, Artikel »Gorgonen«.

Gorgo waren von Erz; aufserdem hatte sie noch gewaltige Flügel, mit denen sie rasch durch die Lüfte zu fliegen vermochte. Die Farbe ihres Körpers oder ihrer Gewandung war schwarz. Sie besafs noch 2 gleichartige Schwestern; die eine von ihnen hiefs die »Starke«, die andere die »Weitspringerin«; sie selbst hiefs »Medusa«. Allen Göttern und Menschen war dieses Ungeheuer verhafst, weil sie sich vor ihm fürchteten. Darum erhielt Perseus von Polydektes den Auftrag, die Welt von der verderblichen Gorgo zu befreien.« Wie Perseus dazu von den Göttern ausgerüstet wird, und wie er seinen Auftrag ausführt, können die Schüler ausführlich in ihrem Lehrbuch nachlesen.

Nun taucht vor allem die Frage auf: »Wer sind die Gorgonen?« (Dafs sie nicht wirkliche, sondern sagenhafte Wesen sind, steht wohl jedem Schüler von vornherein fest.) Man hat die Gorgo verschieden gedeutet, häufig z. B. als Mond. Diese Ansicht widerlegt *Roscher* ausführlich und weist nach dem Vorgang anderer[1]) nach, dafs die älteren Vorstellungen von den Gorgonen sich auf die Anschauungen der Alten über die Gewitterwolken zurückführen lassen, dafs also die Gorgonen Personifikationen der Gewittererscheinungen sind.[2]) Sobald die Schüler diese Ansicht vernehmen, gewährt es ihnen Freude, die grofse Wahrscheinlichkeit derselben unter Führung des Lehrers nachzuweisen, und so gewinnt der Unterricht im Anschlufs an *Roschers* Ausführungen etwa folgendes:

1. Die Gorgo wohnte im äufsersten Westen und stammte von Meergottheiten. — Die Gewitterwolken steigen vielfach im Westen auf. Für Griechenland kamen, wie *Roscher* belegt, sämtliche Gewitter vom westlichen Meere her.

2. Die Gorgonen stattete man mit den Gebärden der entsetzlichsten Furchtbarkeit aus: mit herausgestreckter

---

[1]) *Lauer*, System der griechischen Mythologie S. 324. — *Schwartz*, Ursprung der Mythologie S. 34, 63, 85.

[2]) *W. H. Roscher* a. a. O. und *W. H. Roscher*, Die Gorgonen und Verwandtes. Leipzig, Teubner, 1879.

Zunge, mit fletschenden Zähnen, breitgedrückter Nase und hervorquellenden Augen. — Gewitterwolken, Blitz und Donner erregen noch heute vielen Menschen (namentlich Frauen und Kindern) Furcht und Grauen. Die Griechen faſsten Gewitter- und Sturmwolken geradezu als Himmelsungeheuer auf, und Blitz und Donner erschienen ihnen als Ausbrüche der äuſsersten Wut der Gottheit.

3. Der Anblick der Gorgonen wirkte versteinernd. — Blitz und Donner erschrecken furchtsame Gemüter oft so, daſs bei ihnen eine Art Erstarrung eintritt;[1]) den höchsten Grad der Erstarrung bezeichnet man aber als ein »Versteinertwerden«. Auf solche Wirkung von Blitz und Donner weisen auch folgende Redewendungen hin: Ich stand wie vom Blitz getroffen; ich war wie vom Donner gerührt.[2])

4. Die schrecklichen Augen der Gorgo sandten furchtbare Blitze auf ihre Opfer. — Man sagt noch heute von den Augen wutschnaubender Menschen: »Sie sprühen Blitze,« oder »aus ihnen blitzt die Wut.« Die Griechen faſsten den Blitz als den leuchtenden Blick der Gottheiten Zeus und Athene oder eines entsetzlichen Ungeheuers auf. Nach *Grimm* bedeuten Blick und Blitz ursprünglich dasselbe, nämlich einen leuchtenden Schein.[3])

5. Die Gorgo hatte Schlangen im Haar oder am Gürtel.— Der Blitz wird oft mit einer Schlange verglichen;[4]) er

---

[1]) Die Schüler werden sich jedenfalls der *Bechstein*schen Kindererzählung »Gott überall« erinnern. (Vaterl. Lesebuch. Herausgeg. von *H. Francke*, II. Tl., Nr. 136. Weimar, Böhlau.)

[2]) Belege bei *Grimm*, Deutsches Wörterbuch, II. Bd., 129 ff. und bei *Roscher*, Gorgonen und Verwandtes, S. 43, Anmerkung 89. Auch das Wort »blitzdumm« = »gleichsam vom Blitz gerührt und an Geist geschwächt« kann hier angeführt werden.

[3]) *Grimm* a. a. O. Die alte Bedeutung von »Blick« ist noch in »Sonnenblick« und in der Bergmannssprache in »Goldblick«, »Silberblick« vorhanden. (*Paul*, Deutsches Wörterbuch, 1897, unter »Blick«.)

[4]) *Gerok*, Das Gewitter: »Habt ihr die feurige Schlange gesehen?« — *Schiller*, Rätsel: »Unter allen Schlangen ist eine« etc.

schlängelt sich. Den Schlangen wird meist ein wütender Blick, ein blitzendes Auge zugeschrieben.

6. Die Arme der Gorgo waren von Erz. Eine der Schwestern hiefs »Die Kraftvolle.« — Blankes Erz hat blitzähnlichen Glanz. Dem Blitz und Donner schrieb man wie den stärksten Armen ungeheure Kraft zu.

7. Die Gorgo führte ihren Namen nach ihrem furchtbaren Gebrüll. — Der Donner erschien den Griechen als die Stimme einer Gottheit oder eines himmlischen Ungeheuers.

8. Die Gorgo trug schwarze Gewandung. — Die Gewitterwolken sehen meist schwarz aus.

9. Die Gorgonen waren beflügelt. Eine derselben hiefs »Die Weitspringerin«. — Gewitterwolken ziehen oft sehr rasch herauf; der Blitz fährt mit rasender Geschwindigkeit und in springender Bewegung durch die Luft, weshalb die Alten sich ihn auch beflügelt dachten.

10. Die Gorgo hatte ein rundes Gesicht. — Gewitterwolken haben oft rundliche Gestalt.[1])

11. Perseus trifft die Gorgonen schlafend. — Vor dem Gewitter herrscht oft Windstille.

Bei vollständiger Darbietung der Sage würden sich noch mehr Beziehungen zwischen Gorgonen und Gewittererscheinungen ergeben.

Weiter entsteht wohl in manchem Schüler die Frage: »Wer war Perseus?« oder »Hat dieser Held wirklich gelebt und wirklich das vollbracht, was von ihm erzählt wird?« Eine erschöpfende Beantwortung solcher Fragen etwa durch den Nachweis, dafs Perseus ein Heros des Lichtes ist, verschiebt der Unterricht zweckmäfsig noch so lange, bis er sich durch Betrachtung der Sagen von Herkules und Theseus mehr Grundlagen für den griechischen Heroenglauben geschaffen hat. Vorläufig genügt

---

[1]) In Norddeutschland nennt man in der Schiffersprache bestimmte, als gefährlich bekannte Gewitterwolken wegen ihrer rundlichen Gestalt wohl »Gewitterköpfe« oder »Ochsenaugen«. (*Roscher* nach *Böhmer*, Kosmos II, 24.)

folgendes: Perseus befreite die Welt von der schrecklichen Gorgo; er war also ein Wohlthäter der Menschheit. Auch seine übrigen Thaten, die mehr oder weniger mit seinem Gorgonenabenteuer zusammenhängen, lassen erkennen, daſs die Sage sich seiner als eines Wohlthäters erinnert, als eines Befreiers der grausam bedrückten Unschuld (Andromeda) und als eines Beschützers der Verfolgten (Mutter und Pflegevater). (Nach *Roscher,* Gorgonen und Verwandtes S. 116—117, war Perseus, der Sohn des Zeus, ein uralter Gewittergott.)

b) Herkules oder Herakles.

Das meiste Interesse beanspruchen die Arbeiten des Herkules, von denen dem Lehrplan gemäſs nur folgende näher betrachtet werden: Herkules tötet den nemeischen Löwen und fängt den erymanthischen Eber; Herkules tötet die lernäische Schlange und die Stymphaliden; Herkules fängt den Stier von Kreta und die thracischen Rosse; er reinigt den Stall des Augias.[1]) Die Schüler vermuten auch hier, daſs die wunderbaren Thaten des Helden irgend eine Deutung zulassen, die sich auf etwas Thatsächliches gründet. Bei dem Versuch, die Sage zu deuten, leistet die Karte von Griechenland wesentliche Hilfe;[2]) denn jede Arbeit knüpft sich an eine bestimmte Landschaft.

1. Tötung des nemeischen Löwen. Von der Karte wird abgelesen: Bei der Stadt Nemea flieſst in nördlicher Richtung der Bach Nemea. Er ist im Oberlauf von Gebirgszügen eingeengt und stürzt dann durch eine enge Pforte in niedrigeres und flacheres Gebiet. — Mit dieser Erkenntnis ist der Schlüssel zu folgender Deutung gefunden: »Des Apesas nördlicher Fuſs tritt mit dem jenseitigen, scharf hervorspringenden Gebirge sehr nahe zusammen, so daſs in dem engen Thale das von Winterregen angeschwollene Wasser sich schneller ansammelt,

---

[1]) Das Lehrbuch bringt die Arbeiten in anderer Reihenfolge.

[2]) *F. W. Putzger*, Historischer Schulatlas, 18. Auflage, 1892, Karte 7 (im Besitz aller Schüler).

als es durch die Schluchten abfliefsen kann; es dringt in den Boden ein und macht die Ebene zum Wiesengrund... Der Löwe bedeutet die von den Bergen herabstürzenden Wildbäche und die Gefahren, welche sie den Wohnungen und Pflanzungen der Menschen in dem engen Thalkessel bringen.« [1]) — Herkules tötet den Löwen, d. h. er regelt den Wasserlauf durch Erweiterung des Abflusses und durch Errichtung schützender Dämme.

2. Einfangen des erymanthischen Ebers. Der Schüler findet auf der Karte, dafs vom Südabhange des Gebirges Erymanthus ein Flufs Erymanthus nach Süden fliefst, und dafs derselbe ein sehr enges Thal hat. Der Lehrer fügt hinzu, dafs der Erymanthus in seinem Oberlauf auf einmal zwei Zuflüsse erhält. — Auf dieser Grundlage wird gewonnen: »Der aus dem Gebirge hervorbrechende Eber, welcher die Fluren ... beschädigt, ist der Erymanthus selbst, der, auf einmal um das Dreifache vergröfsert, aus dem engen Bett austritt, ein furchtbarer Saatenverderber...« [2]) Herkules bewältigt den Eber, d. h. wieder: er regelt den Flufslauf durch Erweiterung des Bettes und durch den Bau von Dämmen.

3. Tötung der lernäischen Schlange. Die Karte zeigt: Der Sumpf von Lerna ist ein schmaler, tief liegender Küstensaum zwischen dem Meere und dem westlich gegenüberliegenden Gebirge; von diesem kommen drei Flüfschen, die bei Lerna in das Meer fliefsen. — Auf Grund dieser Thatsachen wird folgendes teils von den Schülern erschlossen, teils vom Lehrer dargeboten: Das dem Sumpfe von Lerna gegenüberliegende Gebirge ist sehr wasserreich, so dafs aus zahlreichen Bergritzen und Schlangenlöchern Quellbäche in die Ebene fliefsen; da aber ihr Wasser auf dem niedrigen Boden nicht bis zum Meer gelangen kann, entsteht ein Sumpf. Auf diesem schlängeln sich viele Wasserrinnen dahin; an den ver-

---

[1]) *Curtius*, Der Peloponnes, 1850/51, Bd. I, S. 506.
[2]) *Curtius* a. a. O. S. 388.

schiedensten Stellen quillt auch das Wasser aus dem moorigen Boden empor. Wird eine solche Moorquelle verstopft, so sucht sich das Wasser an einer anderen Stelle einen Ausweg. — Infolge der Thatsache, dafs in den Schlangenlöchern des Gebirges Schlangen hausten, sowie durch den Anblick der sich schlängelnden Wasserrinnen und der immer wieder hervordringenden Quellen des weichen Moorbodens kamen die alten Griechen zu der Vorstellung von der hundertköpfigen Hydra, deren Köpfe immer wieder nachwuchsen.[1]) — Die Arbeit des Herkules bestand in der Urbarmachung des Bodens durch Trockenlegung oder Entsumpfung. Diese erreichte er erstens durch Abbrennen des Waldes, wodurch raschere Verdunstung des Wassers möglich wurde, und zweitens durch Sammlung des Sumpfwassers in Kanälen, die es nach dem Meere fortleiteten.

4. Tötung der Stymphaliden. Auf der Karte ist der See Stymphalus mit dem ihn umgebenden Sumpf angegeben. — Der Unterricht entwickelt folgendes: Der Thalgrund war mit Wald bedeckt; darum konnte der Wind nicht eindringen, um die aus dem Boden unaufhörlich emporsteigenden Dünste auszufegen; sie stockten im Dickicht, verpesteten die Luft und machten dadurch den Aufenthalt von Menschen unmöglich. — Unter den menschenfressenden Raubvögeln, welche in den stymphalischen Wäldern nisteten und das Thal zu einer unnahbaren Wildnis, zu einer Stätte des Todes machten, meint also die Sage die giftigen Dünste jener Gegend. Das Volk kam um so eher zu diesem Bild, als an dem See Stymphalus Scharen von Wasservögeln vorhanden sind, welche in dem fischreichen See ihre Nahrung finden und von den Einwohnern erlegt werden.[2]) — Die Arbeit des Herkules bestand in der Ausrodung des Waldes, so dafs nun der Wind zu dem Thalkessel Zugang hatte, die giftigen Dünste verjagte und den Sumpf austrocknete.

---

[1]) cf. *Curtius* a. a. O. Bd. II, S. 368—369.

[2]) cf. *Curtius* a. a. O. Bd. I, S. 203.

5. Einfangen des Stiers von Kreta und der thracischen Rosse. Die Schüler finden nach einigem Nachdenken, dafs diese Sage wohl so zu deuten ist: Rind und Rofs waren in Griechenland ursprünglich nicht heimisch, sondern mufsten erst eingeführt werden, und es bedurfte der schwierigen Arbeit der Zähmung, ehe sie Haustiere wurden.

6. Reinigung der Ställe des Augias. Diese Sage ist wahrscheinlich eine Erinnerung daran, dafs der Druck des fliefsenden Wassers (Peneus) der menschlichen Arbeit dienstbar gemacht wurde.

Ein Rückblick über die behandelten Arbeiten ergiebt: Sie waren Kulturarbeiten.[1]) Insbesondere dienten die vier ersten der Landeskultur, und zwar 1. der Verbesserung (Korrektion und Regulierung) von Flufsläufen, 2. der Entwässerung oder Trockenlegung (Drainage) des Bodens.

Im Anschlufs hieran kann leicht die Frage beantwortet werden: »Wer war Herkules?« Die Schüler sehen bald ein, dafs »Herkules« nicht der Name für einen einzelnen, geschichtlichen Menschen sein kann; denn zu den geleisteten Arbeiten ist so viel Kraft und Zeit nötig, dafs sie ein Einzelner schwerlich auszuführen vermag, und hätte er auch Riesenkräfte und eine über das gewöhnliche Mafs hinausreichende Lebensdauer. Zudem deutet die Sage selbst an, dafs Herkules Gehilfen hatte (Hydra, thracische Rosse). Herkules ist ein Symbol für die bahnbrechende Kulturthätigkeit der ältesten griechischen Ansiedler. Die Griechen meinten: ehe sie inmitten einer geordneten Natur wohnen und sich des ruhigen Besitzes ihres Landes freuen konnten, habe es solcher Vorarbeiten bedurft, wie sie dem Herkules zugeschrieben werden, und diese Bewältigung einer wilden Natur erschien ihnen wie eine That übermenschlicher Kraft.[2]) Allgemeiner aus-

[1]) Der Begriff »Kultur« ist bereits bei Prometheus eingeführt worden.

[2]) cf. *Curtius*, Griechische Geschichte, 6. Auflage 1887, Bd. I, S 50. — *Curtius*, Der Peloponnes, Bd. I, S. 52.

gedrückt: »Herkules ist bei den Griechen das Symbol der von göttlichem Ursprung stammenden, aber zur Dienstbarkeit verdammten, im Vollbringen des Notwendigen unter Mühe und Arbeit emporstrebenden Menschenkraft... Er brach die Bahn für ein gesetzliches Leben.« [1])

c) Theseus.

Bei Behandlung dieser Sage kommen die Schüler gar bald zu dem richtigen Schlusse, dafs der attische Theseus dieselbe Gestalt wie der argivisch-peloponnesische Herkules ist; [2]) denn so wie dieser befreit er griechische Landschaften von verderbenbringenden Ungetümen (Periphetes, Sinis, Prokrustes; Stier von Marathon) und ermöglicht so seinen Landsleuten eine ruhige, geordnete Lebensweise; der von ihm eingefangene Stier wird geradezu als derselbe bezeichnet, den Herkules von Kreta holte; auch befindet sich Theseus bei seinem Kampfe gegen die Amazonen in Gemeinschaft mit Herkules. — Als neu kommt bei Theseus hinzu, dafs er durch Vereinigung der 12 Städte und Gliederung der Bevölkerung in 3 Stände das athenische Staatswesen ordnete. Dieser Zug der Sage weist auf den richtigen Gedanken des athenischen Volkes hin, dafs die Vereinigung der 12 Städte der Anfang seines eigentlichen Staatslebens wurde. [3]) Endlich befreit Theseus Athen aus dem tributären Verhältnis zu Minos von Kreta. Das deutet wohl darauf hin, dafs für die Athener ebenso wie für alle übrigen Griechen der Sinn für Ordnung und Recht sowie für Staatenbildung von Kreta ausgegangen ist. [4])

Nachdem die Sage von Theseus behandelt worden ist,

---

[1]) *Ranke*, Weltgeschichte I, 157. (Dieses Wort braucht selbstverständlich den Schülern nicht mitgeteilt zu werden.)

[2]) cf. *Curtius*, Griechische Geschichte, Bd. I, S. 56.

[3]) cf. *Curtius* a. a. O. S. 289.

[4]) *Curtius* a. a. O. S. 65. (Vielleicht sind die beiden letzten Gedanken für weniger begabte Schüler der betreffenden Altersstufe verfrüht. also zu schwer. Darum mufs der Lehrer erwägen, wie weit er gehen darf.)

erscheint der geeignete Zeitpunkt, durch Vergleichung der Sagen von Perseus, Herkules und Theseus das wichtigste über das Wesen des griechischen Heroenglaubens zu gewinnen.[1]) Es wird ungefähr folgendes gefunden: Perseus, Herkules und Theseus sind »Gestalten wie die der lebenden Menschen, aber gröfser, herrlicher und den Unsterblichen näher. Es sind keine eiteln Phantasiebilder, sondern es sind in ihnen die wirklich geschehenen Thaten und Thatsachen der Vorzeit verkörpert.«[2]) Sie sind Pfadfinder für neue Bahnen menschlicher Thätigkeit und Begründer neuer Lebensordnungen, die seitdem segensreich fortbestanden haben. Bestimmter: Sie sind Überwinder von Ungetümen und Ungeheuern, die den vordringenden, Land gewinnenden Griechen schädlich waren (Perseus, Herkules und Theseus); sie sind Kulturbringer (Herkules und Theseus), Städtegründer (Perseus und Theseus). Darum werden sie von ihren Volksgenossen göttlich verehrt. Da ihr Leben Kampf und Sieg bedeutet und sie nur durch unsterbliche Thaten zu göttlichen Ehren gelangten, sind sie auch Helden. *(Jakob Grimm.)* Sie werden griechische Heroen genannt. (Heros, Heroenglaube.)[3])

2. Gruppe. a) Jason.

Die Schüler haben durch die bisherige Behandlung griechischer Sagen ihren Blick schon so weit geschärft, dafs sie als Kern dieser Sage ohne weiteres erkennen: Jason ist ebenfalls ein Heros. Um seine Person weben sich die Erinnerungen an die ersten Seefahrten der Griechen. Der Lehrer kann aus *Curtius* noch hinzufügen:

---

[1]) cf. oben unter Perseus. Zu diesen Erörterungen drängt auch die Mitteilung des Lehrbuches, dafs Theseus als »Heros« verehrt wurde.

[2]) *Curtius*, Griechische Geschichte I, 65.

[3]) Hier und anderen Stellen bietet sich Gelegenheit, auf die Bedeutung mancher Fremdwörter und Redewendungen, die heute im Leben der Gebildeten vielfach gebraucht werden, kurz einzugehen, z. B. herkulische Kraft, Ariadnefaden, Asyl, Prokrustesbett, Heros u. a. Freilich bedeutet das auch eine Ablenkung von dem eigentlichen Geschichtsunterricht.

»Das ganze Leben und Treiben der griechischen Seestämme, welche nach und nach alle Küsten miteinander verbunden und Hellenen der verschiedensten Wohnsitze in den Kreis ihrer Thätigkeit hereingezogen haben, ist in dem reichen Sagenkreis vom Führer der Argo und seinen Gesellen uns erhalten,«[1]) oder aus *Ranke:* »Jason, in dem die maritime Thätigkeit der Minyer versinnbildlicht ist, durchbricht mit seinem Fahrzeug, in welchem sich die namhaftesten Helden aus allen Landschaften versammelt haben, den Zauber, der den Griechen bisher den Eingang in das schwarze Meer verwehrt hat, mit Keckheit, um das goldene Vliefs aus ... Colchis zurückzubringen.«[2])

b) Achilles und der trojanische Krieg.

Um den geschichtlichen Kern dieser Sage herauszuschälen, ist es notwendig, kurz auf die griechischen Wanderungen einzugehen. Zu diesem Zweck mufs der Schüler erfahren, dafs die Griechen oder Hellenen bei ihrem ersten Auftreten in der Geschichte nicht als ein Volk erschienen, sondern in verschiedene Stämme getrennt waren, von denen hauptsächlich 4 hervortraten: die Dorer, Achäer, Äoler und Jonier. Ihr Hauptwohnsitz wird mit Hilfe der Karte festgestellt.[3]) Von ihren Wanderungen braucht nur die dorische (1104) in den Hauptzügen dargestellt zu werden. Die Besprechung der Folgen dieser Wanderung führt etwa zu nachstehendem Ergebnis: Infolge des siegreichen Vordringens der Dorer im Peloponnes wandern viele Achäer vereint mit Äolern von Süden nach Norden, an die Nordküste des Peloponnes (Achaja) und nach Böotien. Dadurch werden in Böotien andere Äoler verdrängt und segeln darum nach Osten, um sich in Kleinasien niederzulassen. Infolge der dorischen Einwanderungen im Peloponnes werden aber auch die dort wohnenden Jonier verdrängt; sie ziehen hauptsächlich nach Attika, dem Hauptsitz der Jonier, und veranlassen dadurch jo-

[1]) *Curtius*, Griechische Geschichte, Bd. I, S. 57.
[2]) *Ranke*, Weltgeschichte, Bd. I, S. 159.
[3]) *Putzger*, Historischer Schulatlas Karte Nr. 2.

nische Wanderungen nach den Inseln des ägäischen Meeres und der Westküste Kleinasiens. So entstanden nach und nach an der kleinasiatischen Westküste und auf den vorgelagerten Inseln griechische, besonders äolisch-jonische Ansiedelungen (Kolonieen). — Haben die Schüler bis hierher Klarheit gewonnen, so werden sie leicht als geschichtliche Grundlage der Sage vom trojanischen Krieg folgendes finden: Die Ansiedelung (Kolonisation) der Griechen in Kleinasien ist nicht ohne Gewaltthätigkeiten vor sich gegangen, sondern hat kräftigen Widerstand seitens der asiatischen Völkerstämme gefunden.[1]) Aber der Kampf ist nicht immer ein vereinzelter gewesen, sondern die verschiedenen asiatischen Völkerstämme scharten sich um einen festen Punkt, um Ilion (»ein uraltes, vorhistorisches Ilion hat es, wie die Ausgrabungen zeigen, ohne allen Zweifel gegeben«), und die Griechenstämme vereinigten sich ebenfalls zu gemeinsamem Kampfe gegen Ilion. Der Kampf dauerte jahrelang, bis die Griechen in unbestrittenem Besitz ihrer Kolonieen waren.

c) Orestes und Iphigenia.

Da die Schüler durch die vorausgegangenen Besprechungen bereits ein gewisses Verständnis für die maritime und kolonisierende Thätigkeit der Griechen gewonnen haben, werden sie aus dieser Sage leicht folgenden Kern herausfinden: Die Griechen sind bei ihren Seefahrten im schwarzen Meer auch nach Tauris (der heutigen Halbinsel Krim) gekommen. Der Lehrer kann noch hinzufügen, dafs die unter den Barbaren erfolgenden jonischen Landungen meist segensreich für die Barbaren wurden, da die Griechen, »wo sie erscheinen, barbarische Opfergebräuche abstellen, mildere Gottesdienste, freundlichere Sitten und eine heitere Lebensweise begründen«[2]) (cf. die auf Tauris herrschende grausame Sitte des Menschenopfers, die Iphigenia so schwer bedrückt).

[1]) cf. *Ranke*, Weltgeschichte, Bd. I, S. 160.
[2]) *Curtius*, Griechische Geschichte, Bd. I, S. 452.

d) Die Rückkehr des Odysseus von Troja (Irrfahrten).

Die kurze Besprechung der griechischen Wanderungen setzt die Schüler auch in den Stand, den geschichtlichen Kern der Odyssee zu erschliefsen. Odysseus erlebt seine Abenteuer im westlichen Mittelmeerbecken, besonders auf der Insel Sicilien und deren Umgebung. Ein Blick auf die Karte zeigt auf Sicilien und in Unteritalien eine Menge Ansiedelungen mit griechisch klingenden Namen.[1]) Darum leuchtet dem Schüler ein: die Griechen haben nicht nur im Osten kolonisiert, sondern auch im Westen, besonders in Sicilien und Unteritalien (Grofsgriechenland). (Diese Kolonisation ging besonders von Korinth aus und erstreckte sich zunächst auf die Griechenland im Westen vorgelagerten Inseln und die illyrische Küste, dann bis nach Italien hin.)[2]) Eine so ausgedehnte Kolonisation dauerte natürlich Jahrzehnte lang, und die Griechen mufsten dabei mancherlei Abenteuer bestehen. Die Erinnerung daran spiegelt sich in der Sage von den Irrfahrten des Odysseus wieder, wenn auch viele Züge der Sage sicherlich nichts anderes sind als erfundene Seeabenteuer und Schiffermärchen.[3])

Vergleichen wir zum Schlufs die Sagen der zweiten Gruppe nach ihrem geschichtlichen Kern, so ergiebt sich als Gemeinsames: Alle enthalten die Erinnerung an die frühesten Seefahrten und an die ausgedehnte Kolonisationsthätigkeit der Griechen.

Was ist nun durch vorstehende Betrachtungsweise der griechischen Heldensagen erreicht worden? Zunächst alles das, was auch ohne Eingehen auf den Ursprung der Sagen erreicht worden wäre, dazu noch folgendes:

---

[1]) *Putzger* a. a. O. Karte Nr. 2.

[2]) cf. *Ranke*, Weltgeschichte, Bd. I, S. 176.

[3]) cf. *Curtius*, Griechische Geschichte, Bd. I, S. 137.



... zum allerersten E

2. Die Schüler haben erfal
Volk in jahrhundertelanger U
selbst gebildet hat; darum is
die einzelnen Züge derselben,
schaften der Helden, nicht zufäll
sind, sondern das Wesen des ganz
allgemeiner gesprochen, dafs die
hervorragende Quelle griechische
Sie finden leicht: Mit den grie
zugleich Hauptzüge des griechisch
chische Sitten und Gebräuche un
griechischen Götterlehre kennen ge
sei angedeutet.

Hervorstechende Züge des Vol
(Herkules, Theseus); Unternehmu
dem Gebiete der Schiffahrt (Jason,
Fähigkeit, in fremden Ländern
nischer Krieg, Irrfahrten des Ody
keit (trojanischer Krieg); List (Ody
Undankbarkeit (Theseus); Abhäng
den Göttern (P...

Orakel, Gottesverehrung, Heroenglaube u. a. — All diese Kenntnisse sind nicht nur an sich wertvoll, sondern auch zum Verständnis der später auftretenden griechischen Geschichte förderlich.[1])

3. Die Schüler haben ungesucht manches aus der vorgeschichtlichen Zeit, aus der »Urgeschichte« des griechischen Volkes kennen gelernt, was zum Verständnis der späteren Zeit, da die Griechen aus ihrer »kantonalen Zurückgezogenheit heraus und in die Welthändel hinein gezogen werden« *(Curtius)*, wertvoll ist, z. B. den Ursprung der Griechenkolonieen in Kleinasien (Perserkriege) und in Sicilien und Unteritalien (Zug der Athener gegen Syrakus unter Alcibiades; Pyrrhus).

4. Die Schüler haben eine Ahnung von dem Weben der Sage im allgemeinen erhalten. So ist ihnen besonders deutlich geworden, welche Anknüpfungspunkte die Sage benutzt. Beispiele: Naturerscheinungen (Gorgonen); landschaftliche Gebilde (Herkules und der nemeische Löwe, der erymanthische Eber, die lernäische Schlange und die Stymphaliden); grofse Thaten einzelner Personen oder des ganzen Volkes (Herkules, Theseus, Jason, trojanischer Krieg). Auch haben sie die wunderbare und reiche Thätigkeit der Volksphantasie beobachten können.[1])

Die drei ersten Punkte kommen dem Geschichtsunterrichte zu gute; auf den vierten in der Geschichte einzugehen, würde zu viel ablenken; darum wird er an geeigneter Stelle des litteraturgeschichtlichen Unterrichts benutzt.

Ganz allgemein gesprochen: Durch die dargelegte Behandlung der griechischen Heldensagen kommt der Unter-

---

[1]) Viele derselben können selbstverständlich auch dann erarbeitet werden, wenn der Schüler vom Ursprung der Sagen nichts erfährt. Ob sie ihm dann aber so begründet erscheinen?

[1]) Auf die Wanderungen und örtlichen Veränderungen mancher Sagen kann auf dieser Altersstufe natürlich nicht eingegangen werden.

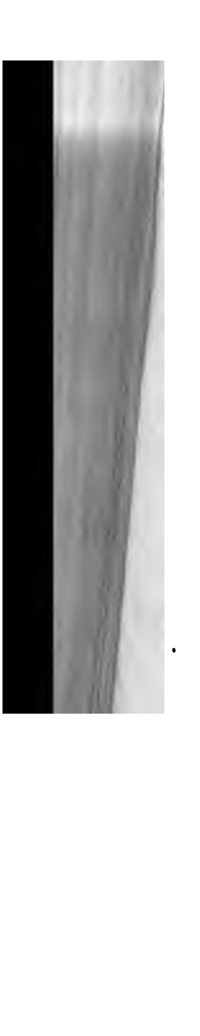
richt dem eingangs geschilderten Wissensbedürfnis der betreffenden Altersstufe entgegen und entspricht somit dem Geisteszustande der Schüler. Darum ist sie nicht nur berechtigt, sondern sogar geboten.



Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.












DEC 2 - 1950